

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CED
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO - CMAE**

FRANCISCO SEBASTIÃO DE PAULA

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE HISTÓRIA DA
ARTE DOS PROFESSORES QUE ATUAM
NAS INSTITUIÇÕES DE NÍVEL SUPERIOR EM
FORTALEZA**

**FORTALEZA – CE
2009**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

FRANCISCO SEBASTIÃO DE PAULA

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE HISTÓRIA DA
ARTE DOS PROFESSORES QUE ATUAM NAS
INSTITUIÇÕES DE
NÍVEL SUPERIOR EM FORTALEZA**

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, sob a orientação do Prof. Doutor José Álbio Moreira de Sales.

**Fortaleza – CE
2009**

FRANCISCO SEBASTIÃO DE PAULA

Título do trabalho: **CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE HISTÓRIA DA ARTE
DOS PROFESSORES QUE ATUAM NAS INSTITUIÇÕES DE NÍVEL
SUPERIOR EM FORTALEZA**

BANCA EXAMINADORA

José Álbio Moreira de Sales – Professor Doutor
Orientador – UECE

- Professor Doutor

- Professor Doutor

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a todos os professores brasileiros que, mesmo diante de todas as dificuldades, continuam acreditando na educação como o caminho mais viável para transformar a sociedade.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me conceder saúde, coragem, para enfrentar e vencer os obstáculos, em busca das oportunidades que transformaram a minha vida. Além da vontade e da humildade de estar sempre aprendendo.

À minha família por todo o esforço e incentivo para que eu continuasse os meus estudos. Especialmente a minha mãe Rosa Saraiva de Paula, pela coragem de enfrentar os desafios de educar cinco filhos saindo da calmaria do campo, para as incertezas da cidade grande.

À minha esposa Ironete Pereira de Oliveira, pela força, paciência, e companheirismo, em todas as horas da nossa convivência.

Ao meu orientador e amigo, o professor e artista José Álbio Sales, por toda a sua contribuição e disponibilidade, mesmo em alguns momentos, a distância, em meio às obrigações do seu pós-doutorado em Portugal.

Aos professores do Mestrado em Educação da UECE, por todos os conhecimentos que nos transmitiram, especialmente ao professor Antônio Germano Magalhães Junior que, com sua metodologia de correção dos trabalhos na sua disciplina, muito me fez crescer na forma de escrever academicamente.

À professora Lia Matos Brito pelo incentivo e correções dos meus textos, e na dedicação da co-orientação, que muito contribuiu para a realização desse trabalho.

À secretária do Mestrado em Educação Joyce Maria Nogueira Viera, por toda disponibilidade e excelente atendimento, não se limitando as obrigações funcionais, tornando-se uma pessoa do nosso convívio e passando e amizade.

Ao professor Gileno Campos Nunes pelo estímulo, correções e sugestões na preparação no projeto para concorrer a uma vaga no mestrado.

Ao professor Gilberto Machado por todo o apoio que me tem dado desde que ingressei nesta Instituição, além do incentivo fundamental no decorrer da Especialização em Arte e Educação e no Mestrado em Educação.

Ao professor José Alexson Nogueira (o Lelé), por ter me informado da existência da vaga para lecionar Educação Artística no Colégio Otávio Terceiro de Farias, no qual trabalha. Ensejando o meu retorno à sala de aula, o ponto de partida da caminhada, responsável por ter eu chegado até aqui.

À professora Ana Soares do Nascimento (a madrinha Ana de todos os seus alunos) a minha primeira professora oficial na saudosa instituição: Escolas Reunidas da Várzea

da Jurema, no município de Morada Nova. Além de tudo que me ensinou, foi a primeira pessoa a perceber o meu interesse e vocação pelas artes plásticas, e a incentivar o desenvolvimento deste pendor.

Aos colegas de turma do Mestrado em Educação, pelas contribuições nas discussões das disciplinas e do objeto de pesquisa, além de um novo grupo de amizades.

Aos dezessete entrevistados, que colaboram de forma espontânea com os seus variados saberes para realização desta pesquisa.

A todos os meus alunos pela oportunidade da convivência e da troca de saberes.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia pela oportunidade que tem proporcionado aos seus professores, estimulando-os para dar continuidade ao seu aperfeiçoamento mediante a formação continuada.

Por fim a todas as pessoas particularmente aos colegas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia que de forma direta ou indireta contribuíram para a realização desta pesquisa.

RESUMO

A formação docente é o tema principal desta pesquisa de caráter qualitativo. Analisamos que concepções e práticas de História da Arte apresentam os professores que atuam nas instituições de nível superior em Fortaleza. Temos como objetivos conhecer a formação, caracterizar a abordagem teórica e metodológica das aulas, observando de que forma as concepções sobre História da Arte refletem em suas formações e atuações; evidenciar as relações estabelecidas entre a produção artística, internacional, nacional e local. O trabalho está dividido em tópicos, que abordam conceitos e concepções da Antiga e da nova História da Arte, a carência de cursos para as suas formações, além de questões ligadas à prática do ensino de Arte. Outro ponto ressaltado consiste em identificar o principal objetivo do ensino dessa disciplina. Quanto à atuação, foi observado como estes profissionais iniciaram suas atividades e o tempo decorrido, desde que lecionam História da Arte; se já ensinaram outras disciplinas, ou se exerceram outra função diferente da docência. Inquirimos quais são os maiores desafios que um professor encontra na sua prática nesta área, além de qual a importância das visitas a espaços culturais para os alunos de História da Arte. Nos aspectos históricos apresentamos a trajetória, o desenvolvimento da sua história, do seu ensino na Europa, na América, no Brasil e no Ceará. No percurso metodológico foram utilizados três instrumentais: o levantamento bibliográfico, a entrevista semi-estruturada e a observação direta. No que se refere à formação, as características principais apresentadas são a diversidade e a falta de formação específica na área da História da Arte. Outro ponto que chamou atenção é a insuficiência dos acervos das nossas instituições culturais, a qual interfere diretamente na qualidade do ensino.

Palavras chave: História da Arte, professor e formação.

ABSTRACT

The teachers' formation is the main aim of this qualitative research. The conceptions and practices of History of the Art that university teachers in Fortaleza apply in their classes were studied. Also to characterize the methodological and theoretic approaches used in their classes and how concepts about the History of the Arts are reflected in their performance. We also considered the relationship that there is between the national- international productions and those in the local schools. This work is divided in topics that contemplate concepts and conceptions of the New and Old History of the Arts, the lack of teachers' formation courses and problems pertaining to their performance in Arts classes. Another point considered was what purposes the classes really had. During the research, it was investigated how the professionals started their teaching activities and how long they have been teaching History of the Arts. Have they had any activities other than teaching? Do they exercise any parallel professions? We inquired about the specific difficulties that they find in their every-day teaching. Also about how important they find for their Arts students to visit cultural sites. In historical aspects, we offered a sight of the evolution of history teaching in Europe, Americas, Brazil and in Ceará. Through the development of the present study, three instruments were used: bibliographic consultation, semi-open interviews and direct observation. The results achieved, as far as the professional formation is concerned, are the diversity and lack of specific qualification to the field of History of the Art. Another point observed was the poorness of the stocks of the cultural equipments and the consequent inefficiency of the teaching of Arts in this part of the country.

Key words> History of the Arts - formation - teachers

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 - Áreas de formação dos professores de História da Arte em nível de graduação..... | 95 |
| Gráfico 2 - Áreas de formação dos professores de História da Arte em nível Especialização..... | 96 |
| Gráfico 3 - Áreas de formação dos professores de História da Arte em nível de Mestrado..... | 97 |
| Gráfico 4 - Áreas de formação dos professores em nível de Doutorado..... | 97 |
| Gráfico 5 - Local de formação dos professores de História da Arte em nível de graduação..... | 99 |
| Gráfico 6 – Local de formação dos professores de História da Arte em nível de especialização..... | 100 |
| Gráfico 7 - Local de formação dos professores de História da Arte em nível de Mestrado..... | 100 |
| Gráfico 8 – Local de formação dos professores de História da Arte em nível de Doutorado..... | 101 |
| Gráfico 9 – Formação dos professores de em áreas afins com a História da Arte na Graduação..... | 102 |
| Gráfico 10 – Formação dos professores em áreas afins com a História da Arte na especialização..... | 103 |
| Gráfico 11 - Formação dos professores em áreas afins com História da Arte no Mestrado..... | 103 |
| Gráfico 12 - Formação dos professores em áreas afins com a História da Arte em nível de Doutorado..... | 104 |
| Gráfico 13 - A falta de cursos de formação para professores em História da Arte em Fortaleza, traz alguma influência no ensino dessa disciplina?..... | 110 |
| Gráfico 14 - Como se deu o processo pelo qual se tornou professor de História da Arte?..... | 114 |

| | |
|--|-----|
| Gráfico 15 – Há quanto tempo os professores entrevistados ensinam História da Arte..... | 116 |
| Gráfico 16 - Outras disciplinas que lecionou ou leciona além da História da Arte?..... | 117 |
| Gráfico 17 - Outras funções exercidas diferentes da docência..... | 120 |
| Gráfico 18 - Que relação você estabelece entre a produção artística internacional, nacional e local, quando está ensinando História da Arte?..... | 134 |
| Gráfico 19 - Visitas aos espaços culturais..... | 135 |
| Gráfico 20 - Fatores que influenciam a qualidade do ensino de História da Arte em Fortaleza..... | 144 |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| CAPÍTULO I: O ENCONTRO COM O OBJETO DE PESQUISA E O PERCURSO METODOLÓGICO | 18 |
| 1.1 - O encontro com o objeto de pesquisa..... | 18 |
| 1.2 - Definindo a nossa problemática..... | 26 |
| 1.3 - O percurso metodológico..... | 30 |
| 1.3.1 - A pesquisa qualitativa..... | 30 |
| 1.3.2 - A delimitação do problema..... | 31 |
| 1.3.3 - As técnicas..... | 32 |
| 1.3.3.1 - Levantamento bibliográfico..... | 32 |
| 1.3.3.2 - Entrevista..... | 33 |
| 1.3.3.3 - Observação..... | 35 |
| 1.4 - Os dados..... | 37 |
| CAPÍTULO II: O APOIO TEÓRICO BÁSICO | 39 |
| 2.1 - Formação de professores..... | 39 |
| 2.2 - O professor de História da Arte sua formação em Fortaleza..... | 44 |
| 2.3 - O ensino da Arte no Brasil..... | 45 |
| 2.4 - O ensino de Arte em Fortaleza..... | 53 |
| 2.5 - Prática no ensino de Arte..... | 56 |
| 2.6 - Concepções de História..... | 70 |
| 2.7 - Definições de História da Arte..... | 72 |
| 2.8 - Concepções de História da Arte..... | 77 |
| 2.9 - A trajetória do desenvolvimento da História da Arte..... | 80 |
| 2.10 - O ensino da História da Arte na Academia..... | 86 |
| 2.11 - O ensino da História da Arte no Brasil..... | 87 |
| 2.12 - O ensino da História da Arte em Fortaleza..... | 89 |

| | |
|---|------------|
| CAPITULO III: ANÁLISE DOS CRUZAMENTOS DE DADOS DAS ENTREVISTAS..... | 91 |
| 3.1 - Nível de formação dos professores entrevistados..... | 92 |
| 3.1.1 - Cursos de formação em nível de graduação dos professores entrevistados.... | 93 |
| 3.1.2 - Áreas da pós-graduação em nível de especialização..... | 93 |
| 3.1.3 - Áreas da pós-graduação em nível de mestrado..... | 94 |
| 3.1.4 - Áreas da pós-graduação em nível de Doutorado..... | 95 |
| 3.1.5 - Local de formação dos professores de História da Arte em nível de graduação..... | 95 |
| 3.1.6 - Local de formação dos professores de História da Arte em nível de especialização..... | 97 |
| 3.1.7 - Local de formação dos professores de História da Arte em nível de Mestrado..... | 98 |
| 3.1.8 - Local de formação dos professores de História da Arte em nível de doutorado..... | 98 |
| 3.1.9 - Formação dos professores em áreas afins com a História da Arte em nível de Graduação..... | 99 |
| 3.1.10 - Formação dos professores em áreas afins com a História da Arte em nível de Especialização..... | 100 |
| 3.1.11 - Formação dos professores em áreas afins com a História da Arte em nível de Mestrado..... | 101 |
| 3.1.12 - Formação dos professores em áreas afins com a História da Arte em nível de Doutorado..... | 101 |
| 3.2 - O processo de formação dos professores entrevistados em História da Arte..... | 102 |
| 3.3 - A inexistência de cursos de formação para professores em História da Arte em Fortaleza, e as influências no ensino dessa disciplina..... | 104 |
| 3.4 - Como os docentes iniciaram suas atividades no ensino de História da Arte..... | 108 |
| 3.5 - O tempo de atuação dos professores no ensino de História da Arte..... | 112 |
| 3.6 - Disciplinas lecionadas..... | 113 |
| 3.7 - Outra função exercida diferente da docência, e as contribuições que essas atividades trouxeram para a ação docente..... | 115 |

| | |
|--|------------|
| 3.8 - As concepções da Nova História da Arte como: Formalista, Marxista, História Social da Arte, método Iconológico ou Iconologia, Estruturalista e Semiológica nas aulas..... | 119 |
| 3.9 - O principal objetivo do ensino da História da Arte..... | 123 |
| 3.10 - Relações estabelecidas entre a produção artística local, nacional e internacional, no ensino de História da Arte..... | 126 |
| 3.10.1 - Dados relevantes com relação ao acesso à Arte local e internacional..... | 130 |
| 3.11 - As visitas aos espaços culturais como parte das atividades da disciplina de História da Arte..... | 131 |
| 3.11.1 - Dos que levam sistematicamente..... | 132 |
| 3.12 - Fatores que influem na qualidade do ensino da História da Arte em Fortaleza..... | 136 |
| 3.13 - Os maiores desafios no ensino História da Arte..... | 140 |
| 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 144 |
| 5 - REFERÊNCIAS..... | 147 |
| 6 - APÊNDICES..... | 150 |
| APÊNDICE 1 - roteiro da entrevista..... | 151 |
| APÊNDICE 2 - quadro 1: definições de História da Arte..... | 152 |
| APÊNDICE 3 - quadro 2: a trajetória do desenvolvimento da História da Arte.. | 153 |
| APÊNDICE 4 - quadro 3: o ensino da História da Arte na academia..... | 154 |
| APÊNDICE 5 - quadro 4: o Ensino da História da Arte No Brasil..... | 154 |
| APÊNDICE 6 - quadro 5: o ensino da História da Arte em Fortaleza..... | 154 |

INTRODUÇÃO

A formação do professor é o tema central desta pesquisa, tendo como foco o ensino da História da Arte. A nossa principal indagação é: que concepções e práticas de História da Arte apresentam os professores que atuam nas instituições de nível superior em Fortaleza?

Ao nos determos sobre esta problemática esperamos encontrar respostas para as seguintes indagações: que formação tem o professor que ensina História da Arte nas instituições de nível superior em Fortaleza? Quais as suas abordagens teóricas e metodológicas nas aulas de História da Arte? Que relação ele estabelece entre a produção artística internacional, nacional e local? De que forma suas concepções teóricas sobre História da Arte refletem em suas práticas?

Ao iniciarmos qualquer trabalho investigativo, imaginamos um universo que nem sempre condiz com a realidade, traçamos hipóteses que nem sempre são confirmadas, pois o campo sempre traz surpresas e, muitas vezes, mudamos o foco do objeto de pesquisa, ao nos depararmos com as novas descobertas que surgem durante o percurso.

Eis o resultado de um processo, que, após quase dois anos, somando-se os levantamentos bibliográficos, o cumprimento das disciplinas, leituras, pesquisas na internet e a pesquisa de campo, aponta resultados que nos estimulam à pretensão de aprofundá-lo em outro momento. Entendemos que apenas iniciamos uma reflexão sobre o contexto do professor de História da Arte que atua nas instituições de ensino superior em Fortaleza, e esse tema certamente poderá trazer muito mais contribuições para a formação docente, pela escassez de investigações sobre este assunto em nosso meio acadêmico.

O nosso texto está dividido em três capítulos. No primeiro, procuramos mostrar as relações existentes entre a nossa trajetória artística e docente com o objeto de estudo escolhido, pontuando as transformações que ocorreram na nossa formação de educador até o presente momento, em consequência do contato com arte e seu ensino; utilizamos, portanto, referências de trabalhos realizados por De Paula (2004) e Machado (2005) que nos auxiliam na discussão do tema.

Na seqüência, expomos a nossa problematização com seus principais questionamentos sobre as contribuições do ensino de História da Arte para formação de professores em Fortaleza.

Apresentamos em seguida o percurso metodológico usado na nossa pesquisa. Utilizamos três instrumentais: levantamento bibliográfico, entrevista e a observação. Na conceituação destes procedimentos de investigação, guiamo-nos baseados na visão de Chizzotti (1998) Lüdke (1986) Triviños (1987) Yin (2005) para fundamentar este tópico.

Iniciamos o segundo capítulo com a revisão bibliográfica, que resolvemos dividir em duas partes:

- A primeira está subdividida em três tópicos: **formação de professores** - quando apresentamos os conceitos mais gerais e o contexto da pesquisa, a partir das concepções de Freire (1996) Pimenta (2000) Tardif (2002). **A formação de professores de arte** – expomos como se desenvolveu o ensino artístico no Brasil e no Ceará, à luz dos autores: Barbosa (2004) Biasoli (1999) Estrigas (1988) Martins (2002) Pillar (2002), Pimentel (2002) Rizzi (2002) Sales e Lima (2006) Tourinho (2002). **A prática de ensino** está fundamentada na concepção dos autores Ferraz e Fusari (1999) Iavelberg (2003) Romanowski e Wachowicz (2003).

- Na segunda, apresentamos conceitos de História da Arte, a trajetória do seu desenvolvimento e do seu ensino na Europa. Em seguida, traçamos um histórico

que inclui a sua chegada e desenvolvimento na América e no Brasil. No Ceará, apresentamos o seu percurso desde a criação da escola de Arte da SCAP¹, a inclusão do seu ensino no curso graduação de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Ceará – UFC em 1964. Também relacionamos outras instituições que passaram a incluir a disciplina de História da Arte na matriz curricular de seus cursos da área de humanidades. A fundamentação deste tópico guiou-se por Argan (1988) Bazin (1989) Efland (1990) Gombrich (1999) Haüser (1998) Wöfflin (2000) Zanini (1997).

No terceiro capítulo, apresentamos os dados da pesquisa de campo, da entrevista com dezesseis professores, sendo este número correspondente a quase cem por cento do total dos docentes que atuam ou atuaram no ensino de História da Arte nas instituições de nível superior em Fortaleza. Todos os níveis foram observados abrangendo a graduação, a especialização, mestrado e doutorado.

Abordamos a formação, as concepções e as práticas, sendo cada bloco dividido em subtópicos. Questionamos como se deu o processo, quais as influências resultantes da carência de cursos para a formação dos professores que ensinam História da Arte nas instituições de nível superior em Fortaleza. Dentro destes questionamentos, tratamos de apresentar as áreas de graduação dos professores entrevistados e quais são as suas afinidades com a Arte, além dos locais onde foram realizadas.

Indagamos se os entrevistados utilizam em suas aulas, alguma das concepções da nova História da Arte, tais como: Formalista, Marxista, História Social da Arte, Método Iconológico ou Iconologia, Estruturalista e Semiológica. Outro ponto relevante, em nossa indagação, consistiu em descobrir qual é o principal objetivo do ensino da História da Arte.

¹ Sociedade Cearense de Artes Plásticas, associação de criação por artistas plásticos cearenses em 1944 em Fortaleza.

Em relação á atuação docente, foi averiguado como cada um iniciou suas atividades como professores de História da Arte e o tempo de trabalho. Se já lecionaram outras disciplinas, se exerceram ou exercem uma outra função diferente da docência, e quais as contribuições que essas atividades trouxeram para a sua formação e atuação docente. Perguntamos também se estabelecem relações entre a produção artística local, nacional e internacional; que fatores influem na qualidade do ensino dessa disciplina em Fortaleza; como também, quais são os maiores desafios que um professor encontra na sua prática nessa área. Finalizando o roteiro da entrevista, o questionamento foi com relação às atividades fora da sala de aula, e qual a importância das visitas a espaços culturais para os alunos de História da Arte.

Os resultados foram analisados e, nas considerações finais, são apresentados os nossos achados e opiniões sobre a pesquisa. Esperamos que o nosso trabalho contribua para qualificar as discussões sobre a formação do professor de História da Arte em nosso meio acadêmico.

CAPITULO I: O ENCONTRO COM O OBJETO DE PESQUISA E O PERCURSO METODOLÓGICO

1.1 - O ENCONTRO COM O OBJETO DE PESQUISA

As concepções e práticas de História da Arte dos professores que atuam nas instituições de nível superior, em Fortaleza, são o tema desta pesquisa. A nossa relação com essa área, se deu desde o início das nossas atividades docentes, mas só percebemos o grau desse envolvimento, quando fizemos um levantamento de nossa trajetória no campo da educação. A escolha deste assunto como objeto principal da investigação, só se definiu no desenrolar das disciplinas do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Ceará, a partir das conversas iniciais com meu orientador, do levantamento bibliográfico, das discussões com os professores e com os colegas de curso.

A necessidade de identificar as origens da minha ligação com o tema abordado, me levou analisar a minha vida de estudante. Esta investigação apontou as aulas de educação artística como o principal fator de minha ligação com a arte e posteriormente com a docência. Além disto, percebi que a História da Arte se faz presente durante quase toda a minha trajetória docente².

O primeiro contato com o ensino da arte fora da disciplina obrigatória do currículo escolar, surgiu no período 1981, quando cursava o 1º ano do 2º grau, na Escola Estadual de Ensino Médio Otávio Terceiro de Farias no bairro José Walter. Naquela ocasião, a convite da professora de Educação Artística, fiz um curso de desenho. O resultado dessa primeira formação no campo das artes, foi a realização de

² A partir deste parágrafo passo a utilizar o texto na primeira pessoa do singular, pois pretendo mostrar os motivos que me levaram a escolher o tema a ser investigado e as relações que existem neste processo com a minha trajetória artística. Ao encerrar este relato, retornarei a primeira pessoa do plural, mais usual em pesquisas que são realizadas no meio acadêmico.

uma feira de arte na escola. Participei pela primeira vez de uma exposição³ com cinco trabalhos criados para o evento. Desta iniciativa, surgiu uma amostra anual, que teve cinco edições. Fiz parte de todas e, nas últimas três, estive a frente como organizador.

Minha aproximação a este universo foi obra do acaso (e, provavelmente não foi diferente para tantos outros profissionais que atuam nesta área). O primeiro contato aconteceu dentro da escola, sem a pretensão de que, a partir dali, viesse a desenvolver uma produção artística, e em consequência dessa atividade mais tarde me tornasse professor de arte.

Ao concluir o 2º grau, já entusiasmado com mundo das artes plásticas, sonhava ingressar em uma Universidade que tivesse um curso na área; todavia, em Fortaleza, na época, não havia nenhuma opção de estudo formal em nível superior. Este foi um dos motivos por que em 1984, prestei vestibular na Universidade Estadual do Ceará para o curso de Licenciatura em Música, que direcionava o seu conteúdo curricular para o ensino de Educação Artística. Estava aberto o caminho para o magistério.

A partir do quarto semestre de estudos no curso Música em 1986, iniciei as minhas atividades docentes na Escola de 1º grau Machado de Assis, situada no bairro do conjunto habitacional Prefeito José Walter em Fortaleza, na qual trabalhei durante quatro anos.

Era a minha primeira experiência como professor. Naquele momento, o que me credenciava para o ensino da arte era a minha produção de artista plástico; o fato de estar cursando uma Licenciatura na área de Música me dava a habilitação em Educação Artística para o ensino fundamental e médio. Era uma nova porta que se abria profissionalmente. Isto contribuiu para a complementação da renda familiar e, com este intuito inicial, ensinei em escolas particulares e públicas durante nove anos.

³ 1ª mostra de arte da Escola Estadual de Ensino Médio Otávio Terceiro de Farias, situada no bairro José Walter em Fortaleza – CE.

Esta motivação não é nenhuma novidade neste meio, afirma Machado (2005) em sua dissertação de mestrado, cujo objeto de pesquisa foram os artistas-professores. Ele aborda o anonimato destes profissionais, na sua formação, na sua prática, penalizados por um contexto social que não os beneficia, nem os valoriza, na árdua batalha da sobrevivência.

Em um mundo onde predominam os valores financeiros, não será só com o objetivo de auferir renda, que os profissionais das artes visuais ingressam no magistério. Outra causa recorrente é a falta de professores graduados e especializados no campo das artes. Este fenômeno ocorre em todos os níveis da educação institucional, desde o ensino fundamental até o ensino superior. Segundo Lima e Sales (2006) essa carência tem sido suprida de certa forma, com o ingresso dos artistas no campo da arte educação, por terem habilidade e conhecimentos artísticos.

Diante destas situações apontadas, que conduzem os artistas à docência, entendo que esses profissionais sofrem profundas modificações na forma de ver o mundo, nas suas produções artísticas, influenciados pela prática educativa que se enriquece com a possibilidade de vários intercâmbios no contato com os educandos e com o universo escolar.

É indiscutível que estes fatores me incutiram um ideal de educação, sobretudo de transformação proporcionada pela atividade artística em sala de aula e, somando-se isto às exigências do mercado de trabalho, me levaram a desempenhar a profissão de professor; este novo profissional, porém trabalhava para sustentar o artista, que continuava e continua atuar, e era considerado por mim muito mais importante que o educador em formação, que ainda não era consciente da importância social da escola, o que iria acontecer no decorrer das atividades docentes.

As atividades do artista, agora, estavam se dividindo em um processo conjunto, na construção da profissão de professor, que sofreria significativas transformações nos anos subsequentes, tanto no aspecto artístico como pedagógico.

Até o ano de 1989, a minha produção plástica era somente na linguagem da pintura, o que iria mudar na década seguinte com o meu envolvimento com a xilogravura.

A partir de 1990, fiz parte do movimento de gravura na Oficina do Museu de Arte da Universidade Federal do Ceará (MAUC) inicialmente como aluno. Até aquela época, meu conhecimento da xilogravura era quase inexistente; por esta razão era uma linguagem que não me atraía. Após 40 horas-aula, apaixonei-me pela atividade de gravador e essa manifestação artística mudou a minha vida.

Entre as transformações processadas, destaco uma que considero mais importante para a minha formação docente até aquele momento: a metodologia utilizada pelo professor que naturalmente foi algo que me influenciou sobremaneira, no que viria a ser, mais tarde, a minha prática nas aulas de arte. Utilizei, por muito tempo, um modelo próximo ao que eu recebera, com a predominância do fazer sobre a teoria, cujo objetivo maior era realização de um produto artístico.

Características ressaltadas por Jorge Luís⁴, que participou do primeiro curso em 1999, no Museu de Arte da UFC, com Eduardo Eloy⁵. Ele apontou como a principal causa das deficiências das aulas de gravura, o pouco tempo que se tinha para trabalhar, em virtude da reduzida carga horária, como o maior obstáculo que impedia uma análise mais profunda e o debate das obras.

Outra atitude marcante do docente foi estimular de forma decisiva, os novos professores que tiveram a sua primeira experiência de ensinar na Oficina de Gravura do Museu de Arte da Universidade Federal do Ceará, mostrando que, apesar das dificuldades iniciais, tínhamos capacidade de desenvolver um bom trabalho. Isto foi fundamental para mim, pois me encontrava extremamente inseguro nas primeiras aulas que ministrava voltadas para a formação de artistas. Foram realizados três cursos de iniciação a xilogravura, no ano de 1991.

⁴ Jorge Luis artista plástico e arte educador cearense.

⁵ Eduardo Eloy artista e professor de arte.

Iniciava-se uma nova fase na minha vida docente; pela primeira vez, estava diante de alunos que escolheram participar daquela atividade, em uma sala estruturada e instrumentalizada para produção de arte. Era bem diferente dos discentes de educação artística nas escolas da rede regular de ensino em geral (com raras exceções naquela época) eram obrigados a assistir às aulas sem opção pela modalidade de quisessem participar, e sem um espaço que lhes oferecesse a mínima condição para desenvolverem qualquer atividade de artística.

Surgia ali um novo professor e também um novo artista. Com essa nova realidade, afastei-me das aulas de educação artística em instituições educacionais formais em 1989, optei por atuar em cursos livres. Um dos motivos que me levou a esta decisão foi o objetivo de me dedicar à carreira de artista plástico. Após oito anos de intensas atividades voltadas para as artes plásticas, uma crise financeira assolou o Brasil naquele período, provocando efeitos recessivos, principalmente nos investimentos em cultura, e uma diminuição acentuada no campo das artes visuais. A sobrevivência forçou-me a desenvolver outra atividade paralela; e a mais viável estava na área do ensino de Arte, na qual já tinha experiência anterior.

O retorno às atividades docentes nas instituições escolares como professor da disciplina de Arte⁶, se deu a partir de 1988, na Escola Estadual de Ensino Médio Professor Otávio Terceiro de Farias e na Escola de Ensino Fundamental e Médio Polivalente Modelo de Fortaleza em 1989. Ambas situadas no conjunto habitacional Prefeito José Walter em Fortaleza no Ceará, nelas atuei até 2002.

Este foi mais um passo importante na minha formação docente, pois até aquele momento havia exercido a docência em escolas particulares. Pela primeira vez, ministrava aulas em escolas públicas. Existia uma grande diferença entre essas redes de ensino, na estrutura e nas condições de trabalho. Em comum, destacava-se apenas

⁶ Denominação dada à disciplina de Educação Artística, a partir da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases em 1971.

um fato: a inexistência de um currículo pré-estabelecido. A diferença principal consistia no fato de que nas instituições públicas eu tinha toda a liberdade para criar o programa. Isto era ótimo. Por outro lado, percebia a falta de interesse da parte do núcleo gestor da escola, em observar, perguntar ou questionar se o que era dado era bom ou não. Isto era péssimo!

Diante de tanta liberdade e, na impossibilidade de trabalhar aulas práticas devido a questões estruturais tais como: falta de salas adequadas, excesso de alunos por turmas, curto tempo das aulas, falta de material, falta de maturidade como educador para criar situações favoráveis ao desenvolvimento das atividades. Diante disso optei por aulas teóricas. Elaborei um programa de ensino da História das Artes Plásticas (o meu primeiro contato com a História da Arte) da História da Música erudita Ocidental e da História da Música Popular Brasileira.

Como desenvolver essas atividades sem material didático, se as escolas não dispunham de recursos para adquiri-los? Investi todo o dinheiro que tinha na compra de um *retro-projetor*, transparências, som e CDs, porque acreditava na importância desse material para desenvolver as aulas de Arte com melhor qualidade. Penso que, a partir desse momento, começou a surgir o educador preocupado com uma educação de melhor qualidade.

Paralelamente a essas atividades no Ensino Médio, surgiu a oportunidade de ser professor na formação de artistas no curso de Bacharelado em Artes Plásticas, o primeiro no Ceará em nível superior, na Faculdade Gama Filho (FGF) (atualmente Faculdade Integrada da Grande Fortaleza). Nesta instituição fui convidado desde a sua implantação para lecionar a disciplina de Xilogravura⁷ e trabalhei posteriormente, a disciplina, História da Arte.

Pela primeira vez, estava eu atuando como professor em um curso de graduação. Minha experiência no ensino médio, com a educação artística, evidenciava

⁷ As atividades se iniciaram em 01 de março 2000, onde permaneci até 14 de maio de 2003.

que esta era uma situação completamente diferente. Era um momento de transição, em que eu começava admitir a docência como profissão e senti a necessidade de ampliar e atualizar a minha formação. Busquei uma pós-graduação na área de artes, inscrevi-me em um curso de especialização em Metodologia do Ensino de Arte da Universidade Estadual do Ceará (UECE) mas, em consequência da demora para formação da turma, não pude participar do curso. Pouco tempo depois encerrei minhas atividades na Faculdade Gama Filho.

Em 2003 ingressei no Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará CEFETCE, mediante aprovação em concurso público para professor de gravura. Assumi as disciplinas de Xilogravura I e II e História Arte I, III e IV. Pela terceira vez me via envolvido com o ensino de História da Arte, sem os conhecimentos suficientes para desempenhar tal função. Estive à frente da disciplina por um semestre, até que foram contratados novos professores. Passei então a lecionar apenas xilogravura no curso Superior de Tecnólogo em Artes Plásticas. A partir de 2004, ministrei aulas nas oficinas de desenho e pintura para o ensino médio até 2006⁸.

A minha vida docente sofreu uma reviravolta no novo trabalho assumido, e uma das mudanças mais significativas foi a iniciativa de cursar a especialização em Arte e Educação, ofertada pelo próprio Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará. Tive o primeiro contato com a pesquisa, que me levou a produção de uma monografia. Esta por sua vez me proporcionou embasamento das regras acadêmicas, reflexão sobre a docência e conhecimentos. Todo esse esforço intelectual proporcionou-me o amadurecimento necessário ao meu ingresso no Mestrado. Quando concluí a graduação em 1988, não era obrigatória apresentação de uma monografia ou trabalho de conclusão de curso.

A especialização me estimulou a assiduidade à leitura que, até então, praticava de forma esporádica, sobre temas diretamente ligados à prática docente. O

⁸ A partir dessa data interrompi essas aulas em consequência da redução de carga horária, para me dedicar aos estudos no Mestrado de Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE.

contato com o mundo da Didática, com autores da Arte Educação, formação de professores. Era um mundo novo que eu estava descobrindo e, cada dia me perguntava: como tinha eu durante tanto tempo, atuado em sala de aula, sem esses conhecimentos? E que tipo de professor eu tinha eu sido durante todo esse período? Em 2005, concluí a especialização, desenvolvi a pesquisa sobre “O ensino da Xilogravura em Fortaleza, na década de 1990, e seus desdobramentos: a Oficina de Gravura e Papel Artesanal do Museu de Arte da Universidade Federal do Ceará - MAUC”.

Após a especialização, iniciei a preparação de um projeto para me submeter à prova do Mestrado em 2007. A intenção seria dar continuidade à pesquisa na área da gravura. Aprovado na UECE, em contato com as disciplinas do curso, as mudanças são naturais, durante a revisão bibliográfica, por sugestão do meu orientador, alterei o tema da pesquisa; resolvi optar por investigar as concepções e práticas de História da Arte adotadas pelos professores que atuam nas instituições de nível superior em Fortaleza.

Mais uma vez, estou envolvido com a História da Arte, e após todo esse relato percebo que ela é recorrente desde o início da minha vida docente. Tenho consciência de que o momento atual é bem diferenciado dos anteriores, nos quais me apresentava apenas como professor e, agora, me encontro exercendo outra atividade: de pesquisador iniciante.

A principal contribuição desta pesquisa é a possibilidade de ampliar as investigações e qualificar as discussões na área de formação de professores de História da Arte, tão carente de trabalhos acadêmicos em nossa cidade. Esperamos que nossos esforços sejam somados aos de outros trabalhos já realizados nas áreas afins, e tragam alguma contribuição significativa para a formação e prática dos professores de História da Arte em Fortaleza.

Continuaremos aprofundando essa abordagem, na delimitação do nosso objeto de pesquisa.

1.2 - DEFININDO A NOSSA PROBLEMÁTICA

A contextualização histórica da produção artística proporciona aos educandos significativas mudanças na sua maneira de perceber o mundo. No momento em que o aluno estuda outras culturas, ao comparar com a sua realidade, ele passa a se reconhecer como parte dela, amplia a sua percepção e afirma-se como um ser crítico. Além da observação das transformações que se processaram no passado, ocorre à promoção da interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem. Este o pensamento de Ana Mae Barbosa, responsável por desenvolver a metodologia da “Proposta Triangular” pela qual propõe a educação por meio da Arte a partir de três ações básicas: ler obras de arte, fazer arte e contextualizá-la. Ao assim procedermos, estaremos operando no domínio da História da Arte e de outras áreas de conhecimento necessárias para determinado programa de ensino.

Das três ações propostas por Barbosa (2002) para ser desenvolvidas pelos professores do ensino de arte, escolhemos a História da Arte como foco da nossa pesquisa. O recorte se justifica a partir da nossa compreensão da importância desta disciplina para a formação do professor de arte. Na seleção deste tema a escassez de trabalhos sobre a temática foi um outro fator determinante.

É possível compreender a pequena produção acadêmica sobre o nosso objeto de pesquisa, já que o ensino da História da Arte em Fortaleza, só foi implantado a partir da metade século XX, com a criação da escola de Belas Artes da SCAP, em 1953, que teve um fim prematuro. Esta disciplina só voltaria a ser incluída em matrizes curriculares em 1964, na Universidade Federal do Ceará. Algumas décadas depois, outras instituições passaram a incluí-la em vários outros cursos.

Talvez este seja um dos motivos dos poucos trabalhos acadêmicos realizados sobre este assunto em Fortaleza. A seguir apresentamos, resumidamente, as produções acadêmicas sobre o tema. Especificamente voltado para analisar a formação do professor de arte, encontramos apenas a pesquisa de França (2007)⁹. O trabalho trata da formação docente em Arte, cujo tema é “A formação dos professores egressos dos cursos de especialização em Arte do CEFETCE e da UECE”. A abordagem trata de analisar a contribuição desta formação para o amadurecimento pessoal e profissional desses docentes.

A pesquisadora realizou um levantamento de dados sobre a formação docente em arte, para delimitação do seu objeto de estudo, nas principais instituições de ensino superior, em Fortaleza. O período analisado foi de 2000 a 2006, entre os trabalhos encontrados, nenhum tratava da formação de professores para o ensino superior ou de especialização em Arte. Todos eram dissertações de mestrado e os professores investigados foram os que atuavam ou atuam no ensino fundamental e médio.

O resultado indicou que no Mestrado de Psicologia da Universidade de Fortaleza (UNIFOR) no período pesquisado, somente uma dissertação encontrada tem como foco a formação do professor de Arte, cujo título é: Cartas a Lio: narrativas autobiográficas sobre a formação do professor de Arte em Fortaleza (MACHADO, 2002). O autor trabalha a partir de narrativas autobiográficas, defende a necessidade da criação de cursos técnicos em diferentes disciplinas artísticas e a revitalização dos existentes.

No Mestrado Acadêmico de Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE) apenas uma dissertação trata diretamente da formação do professor de arte, cujo título é: “O professor das séries iniciais e o ensino da Arte” (MIRANDA, 2006). O objeto da investigação é a formação dos professores das series iniciais que

⁹ Realizado em 2007 no Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Ceará, por Tânia Maria de Sousa França.

trabalham com o ensino de Arte no Ensino Fundamental e a prática desenvolvida por eles.

Neste mesmo período, de 2000 a 2006, na Universidade Federal do Ceará (UFC) no Programa de Pós-graduação em Educação, somente dois trabalhos tratam diretamente da formação do professor.

O primeiro: “O Artista, o educador, a arte e educação: um mergulho nas águas da Pedagogia Waldorf em busca de um sentido poético para a formação docente, ou artifícios às artimanhas” (MATOS, 2002). Sua análise buscou traçar um paralelo entre a prática pedagógica desenvolvida na escola Waldorf Micael, com o trabalho docente que desenvolve no plano de graduação na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

O segundo: “Os professores de Arte das escolas municipais de Fortaleza e seus saberes de experiência” (COSTA 2004). Teve como questão norteadora, que saberes os professores estão mobilizando e que saberes estão sendo construídos nas experiências dos docentes do ensino da Arte das escolas de Fortaleza.

Em 2008, temos a tese de Gilberto Andrade Machado “Calidoscópio: experiências de artistas-professores como eixo para uma história do ensino de Artes Plásticas em Fortaleza”. Esta pesquisa tem como objetivo organizar uma história do ensino das Artes Plásticas em Fortaleza a partir da experiência de alguns artistas plásticos que se tornaram professores. O objetivo principal foi investigar o significado que eles conferiam às suas experiências docentes. Identificar alguns espaços de formação desses profissionais em Fortaleza; saber como esses artistas percebiam o ato de ensinar/aprender artes; como lidavam com as expectativas pessoais e familiares sobre a profissão artística, sobretudo, como outros saberes de sua práxis social e política se incorporavam à prática docente.

Tomamos como base esse levantamento, os estudos localizados, além da nossa experiência artística e docente, sentimos necessidade de aprofundar as investigações sobre o professor de História da Arte. Assim, delimitamos o nosso objeto de pesquisa. Elaboramos a seguinte indagação: que concepções e práticas de História da Arte apresentam os professores que atuam nas instituições de nível superior em Fortaleza?

A partir desta indagação levantada surgem outras questões: a) quem é o professor de História da Arte que atua nos cursos de especialização em arte em Fortaleza? b) A abordagem teórica e metodológica das aulas de História da Arte nos cursos de especialização em arte tem como foco a produção artística internacional, nacional e local também é analisada? c) De que forma as concepções a respeito do ensino de História da Arte refletem na prática dos professores que atuam nas instituições de ensino superior em Fortaleza?

Para responder essas perguntas, temos como objetivo geral investigar concepções e práticas de História da Arte que apresentam os professores que atuam nas instituições de nível superior em Fortaleza.

Especificamente, traçamos as seguintes metas: a) conhecer a formação dos docentes que ensinam História da Arte nas instituições de nível superior em Fortaleza; b) Caracterizar a abordagem teórica e metodológica das aulas de História da Arte, observando a forma como essas concepções refletem na prática dos professores que atuam nas instituições de nível superior em Fortaleza. c) Evidenciar o enfoque trabalhado com relação à produção artística internacional, nacional e local.

Esses são os pressupostos com que nos propusemos trabalhar. Ao tratarmos de nossa metodologia de trabalho, veremos como foi nosso procedimento, durante todo o desenvolvimento da pesquisa.

1.3 - O PERCURSO METODOLÓGICO

Definido o objeto de estudo, começamos a planejar a abordagem que seria mais indicada, para utilizarmos em nossa pesquisa. Encontramos imensas dificuldades, em consequência do reduzido número de trabalhos desenvolvidos na área do ensino de História da Arte em nível superior. Por essa razão, tivemos que tatear por muito tempo na escuridão e a luz no fim do túnel surgiu a partir do momento em que decidimos procurar nas metodologias aplicadas em trabalhos da área do ensino de arte. Buscamos encontrar algumas semelhanças possíveis de ser adaptadas ao nosso processo, pois se trata de áreas afins, mesmo que, cada uma tenha suas especificidades.

O passo seguinte foi situarmos o campo da ciência em que nosso trabalho está incluído, e apresentar uma breve definição dos instrumentais utilizados: a pesquisa bibliográfica, a entrevista e a observação. Cada um deles está amparado teoricamente à luz de autores que publicaram vários trabalhos nesta área, além de discorrermos sobre como cada um deles foi utilizado na pesquisa.

1.3.1 - A PESQUISA QUALITATIVA

O nosso trabalho está inserido na categoria de uma investigação de caráter qualitativo. Chizzotti (1998) defende que a sua característica principal é abrigar e trabalhar com correntes de investigação variadas. Baseia-se em pressupostos que se opõem ao modelo experimental, utiliza métodos e técnicas de pesquisas diferentes dos estudos experimentais.

Ele destaca dois marcos que dão sustentação à pesquisa qualitativa. O primeiro que se opõem aos experimentalistas na concepção de que as ciências humanas têm suas características diferenciadas e metodologia própria, ao estudar o comportamento humano e social.

O segundo distancia a pesquisa qualitativa dos estudos experimentais, pela forma como legitima e apreende os conhecimentos. A interatividade do objeto com o sujeito, proporciona profundas transformações na interpretação dos fenômenos analisados. As relações de dinamismo que ocorrem entre os atores e o ponto de convergência da investigação permitem que um transforme o outro. Nessa interdependência os valores são alterados de acordo com o contexto de cada elemento participante da pesquisa. O sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimentos e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes significado.

Cientes da área da ciência em que está inserido o nosso trabalho, o passo seguinte para sua efetivação, foi a formulação e delimitação do problema.

1.3.2 – A delimitação do problema

Na realização de uma pesquisa qualitativa, dois aspectos são fundamentais para se obter maior êxito nos resultados esperados: a delimitação e a formulação do problema.

Segundo Chizzotti (1987) o problema na pesquisa qualitativa não será definido apenas pela vontade do pesquisador, pois decorre de um processo indutivo que vai se definindo e se delimitando na exploração dos contextos ecológico e social, onde se realiza. Este processo se dá a partir da observação aprofundada do objeto pesquisado, e dos contatos duradouros com informantes que o conhecem e emitem juízo sobre ele.

A delimitação do problema nem sempre acontece de uma ação individual do pesquisador. A identificação de uma dificuldade no contexto a ser analisado e a sua demarcação só é efetivada no campo.

No nosso caso, essa definição se deu mediante longas discussões com o orientador, entre os colegas de mestrado e alguns professores. As dificuldades

surgiram desde o levantamento bibliográfico, em consequência da falta de pesquisa na área não só em Fortaleza, mas no Brasil. Muitas buscas foram realizadas em bancos de dados, de várias instituições de ensino, em níveis diferentes, como especialização, mestrado e doutorado e pouquíssimos foram os resultados obtidos.

Existem trabalhos na área do ensino e formação de Arte, porém há uma lacuna preocupante, em abordagens em nível superior no ensino de História da Arte no Brasil. O nosso recorte limita-se à cidade de Fortaleza, no período de 1953, quando surgem as primeiras tentativas do ensino de História da Arte com a criação da Escola de Belas Artes da SCAP, até os nossos dias.

Delimitado o nosso problema, o passo seguinte foi decidir que técnicas seriam utilizadas na realização da pesquisa.

1.3.3 - As técnicas

Existem várias técnicas que são empregadas na pesquisa qualitativa. Elas são escolhidas de acordo com as características da investigação, realçadas pela teoria que fundamenta o tema escolhido pelo pesquisador.

Em nossa pesquisa utilizamos três técnicas: levantamento bibliográfico, a entrevista e a observação direta. Estes instrumentais são os meios pelos quais colhemos os dados na investigação, subsídios essenciais que dão validade ao trabalho.

1.3.3.1 - Levantamento bibliográfico

A respeito da História da Arte, muito se tem escrito, são vários os autores que publicaram e publicam todo ano novos trabalhos. Especificamente sobre o

assunto pesquisado, concepções e práticas da História da Arte no ensino superior¹⁰, não encontramos quase referências, como já citamos.

1.3.3.2 - Entrevista

Na investigação qualitativa optamos pela entrevista como ferramenta de investigação, está baseada na concepção de Lüdke (1986) que a considera como instrumental mais eficaz na coleta de dados. A possibilidade do contato com os entrevistados permite trazer a tona muitas informações que passariam despercebidas na aplicação de outros instrumentais. “[...] a grande vantagem da entrevista sobre as outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. (LÜDKE (1986, p)

Utilizamos entrevistas semi-estruturadas em vista dos benefícios que pode nos oferecer, partindo de perguntas pré-estabelecidas sobre o objeto, mas abertas às novas questões que surgiram durante o processo de investigação. Baseamo-nos na concepção de Triviños (1987) que afirma ser este tipo de entrevista composta de parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que oferecem amplo campo de interrogativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Trata-se do instrumental de pesquisa que permite mais flexibilidade, portanto o informante tem mais liberdade e espontaneidade, o que enriquece a investigação.

Entrevistamos dezessete profissionais de oito instituições em Fortaleza. Um deles foi descartado, em virtude de não atender ao recorte da nossa investigação, que tem como foco, o ensino superior.

¹⁰ Iniciamos o levantamento bibliográfico entusiasmados, convictos de que encontraríamos um farto material sobre essa temática, em livros, monografias, teses e dissertações, fato que não se concretizou.

Os contatos foram feitos, inicialmente, por telefone, ou direto com o docente. Aceitos os convites para colaborar com nosso trabalho, combinamos o local, onde cada um dos investigados seria entrevistado. A maioria dos encontros ocorreu nas instituições onde cada um trabalha, dois deles em suas residências, outros dois em locais que lhes foram mais convenientes.

As entrevistas foram realizadas de forma ágil, em consequência da experiência anterior quando realizei meu trabalho de especialização¹¹, e, sem dúvida, do advento dos novos recursos tecnológicos, que permitem melhor qualidade de gravação, e a inserção imediata da parte sonora no computador, além da imensa capacidade de armazenagem de dados e o pequeno tamanho dos aparelhinhos, que facilitam a atuação do pesquisador sob todos os aspectos.

Quase todas as entrevistas foram realizadas no primeiro encontro, algumas dúvidas que persistiram com relação a uma ou outra questão, foram resolvidas por telefone. A exceção se deu apenas com uma entrevista, pois quando fomos transcrevê-la nada tinha sido registrado, por isso tivemos que refazê-la. Outro momento diferenciado nesse processo foi com relação a um docente que preferiu responder as perguntas por escrito, por estar muito atarefado com as atividades do seu doutorado em curso.

Os encontros variaram de duração, a média geral foi 30 a 40 minutos. Houve uma exceção, um entrevistado falou por mais de duas horas. Os conteúdos das entrevistas estão distribuídos em 12 perguntas, a partir da formação, assuntos relativos à prática e concepções sobre História da Arte. Nos anexos, o roteiro se encontra completo; não houve, portanto, maiores dificuldades nos contatos iniciais, nem durante a realização dos colóquios. Com exceção de dois professores de uma das instituições escolhidas, não conseguimos realizar as entrevistas. Com um deles, ainda tivemos uma rápida conversa e chegamos a marcar dois encontros, mas não foi

¹¹ Especialização realizada em 2005, no CEFETCE.

possível concretizá-los. Com o segundo, nem sequer conseguimos manter o primeiro contato, após duas tentativas, um por *e-mail* e outra pessoalmente.

Levando em consideração o número de entrevistas já realizadas e a consistência dos dados apresentados, entendemos que as mesmas eram suficientes para determinarem a amostragem da investigação, e encerramos essa fase. Além desta técnica de pesquisa, também utilizamos a observação.

1.3.3.3 Observação

Na visão de Lüdke (1986) a observação direta permite que o pesquisador se aproxime da perspectiva dos sujeitos. Além disto, estas técnicas são indispensáveis para revelar aspectos novos de um problema e também são fundamentais para determinadas situações, que não apresentam um referencial teórico sólido, que deveria orientar a coleta de dados. “[...] a observação permite a coleta de dados em situações em que é impossível outras formas de comunicação. Por exemplo, quando o informante não pode falar – o caso dos bebês – ou quando a pessoa, deliberadamente, não quer fornecer certo tipo de informações por motivos diversos”. (LÜDKE, 1986 p.26).

Na observação direta, um dado fundamental é ressaltado por Triviños (1987) a diferença existente entre observar e olhar. O objeto a ser observado, necessariamente, deverá ser realçado dos demais, que compõem o contexto, para que as suas características principais sejam examinadas, destacadas e analisadas.

Dentre os diferentes tipos de observação, Yin (2006) destaca a direta e a participante. Na primeira, o pesquisador observa passivamente sem intervir no contexto. A segunda é uma modalidade especial de observação, na qual o pesquisador interage com os sujeitos e o contexto investigado.

Utilizamos a observação direta, por se adequar às pretensões da nossa pesquisa e, também compreender que ela seria incisiva para compreendermos o perfil do nosso entrevistado. Para alcançar metas pré-estabelecidas, foi necessário observar a atuação dos professores em sala de aula, e em seguida poder confrontar sua prática com as respostas dadas durante a entrevista. Para tanto, desenvolvemos as seguintes atividades: examinar a metodologia de ensino do professor, tanto na abordagem teórica, como na parte prática; observar a utilização dos recursos tecnológicos como *data show*, CD, DVD, retro-projetor e programas de televisão. Identificar as leituras de obras de arte. Além disso, procuramos perceber se o foco da sua abordagem se concentra na produção artística internacional ou nacional e local.

Fizemos seis observações e entrevistamos 17 professores, consideramos esse número representativo.

Assistimos às aulas, procurando ser o mais discreto possível, portanto, evitamos interferir na rotina natural da sala de aula.

Observamos 4 professores em apenas uma aula; na atuação 2 deles estivemos presentes em duas ocasiões, em cada um, por motivos diferentes. No primeiro caso, assistimos uma aula de campo, em um dos museus da cidade, no segundo foram os seminários apresentados pelos alunos.

Vários problemas estruturais foram encontrados nas salas, que comprometem diretamente a qualidade das aulas: falta de um espaço adequado, com iluminação apropriada, tela de projeção de qualidade, banco de imagens, essas foram as deficiências percebidas, quando realizamos as observações da atuação dos docentes.

Com relação ao uso de equipamentos tecnológicos, há predominância do *data show*. É importante ressaltar que, na maioria dos docentes observados não havia preocupação com a apresentação das imagens; nem sempre eram visíveis e de boa qualidade, mesmo com a utilização de equipamentos de última geração, além de

muitas interferências de textos apresentados simultaneamente com os trabalhos; somando-se a isso a pressa e a superficialidade na leitura das obras.

Uma falha grave, pois a qualidade da imagem é fundamental para apreciação de uma obra de Arte, quando se utiliza recursos tecnológicos. As interferências, muitas vezes, modificam a cor, a textura, a profundidade, o volume etc. distorcendo completamente o trabalho. Embora saibamos das dificuldades existentes na aquisição de material nessa área, em Fortaleza.

Com relação à leitura estética de obras, a análise superficial em consequência da pressa, da falta de compromisso com a disciplina ou do desconhecimento histórico e técnico, pode desvirtuar qualquer objeto de Arte. Pesa uma grande responsabilidade ao professor de História da Arte; a sua atuação é fundamental para a formação artística e intelectual dos alunos.

Concluídas as duas fases que corresponderam à coleta de dados, partimos para analisar os resultados. Na concepção de Chizzotti (1998 p. 48) este procedimento pode ser assim definido: “[...] trata-se de classificar, categorizar, compilar os dados, descrevê-los, analisá-los e chegar às conclusões a respeito da hipótese aventada no início, seja para confirmá-la, seja para infirmá-la”.

1.4 - Os dados

Os dados são elementos que dão forma à pesquisa, são informações que apresentam características específicas, de acordo com o uso de cada técnica. Eles são dinâmicos, complexos e variam de acordo com o instante da observação. O pesquisador deverá investigá-los com rigor, aprofundando sua análise, para não ser enganado pelas aparências. Na pesquisa qualitativa todas as ocorrências são igualmente importantes e valiosas. O período de frequência das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio, são dados importantes. Chizzotti (1998).

A coleta de informações se deu desde o momento em que decidimos qual seria o nosso objeto de pesquisa. Procuramos várias fontes que embasaram o nosso objeto de pesquisa, a partir do levantamento bibliográfico.

Enfrentamos a árdua tarefa, tendo como primeiro passo à transcrição das entrevistas. Todas foram numeradas em ordem cronológica de acordo com o momento em que foram realizadas. Inicialmente, os dados foram compilados, descritos, os classificados e as suas categorias foram determinadas e organizadas, em conformidade com as perguntas realizadas. Finalmente foram distribuídos em gráficos por assunto, para se ter uma idéia geral, ao acessá-los a partir do momento em que fomos analisá-los.

Apresentamos uma visão predominantemente qualitativa; mas, em alguns momentos, lançamos mão de uma abordagem quantitativa. Segundo Triviños (1987) toda pesquisa pode abranger duas formas de análises ao mesmo tempo; portanto, assim está constituída a estrutura metodológica do nosso trabalho. Vamos agora ao próximo capítulo, para apresentar a fundamentação teórica que o guiou.

CAPITULO II: O APOIO TEÓRICO BÁSICO

Nossa fundamentação teórica sobre a formação do professor, está dividida por tópicos. Destacando-se a formação do professor de Arte e de História da Arte e a trajetória do ensino de História da Arte na Europa, na América, no Brasil e em Fortaleza. Incluímos ainda uma abordagem sobre a prática de ensino.

Trabalhamos a partir destes três tópicos principais e suas variações, que deram sustentação ao corpo deste trabalho e fundamentaram a pesquisa. .

2.1 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Tratamos, a partir de agora, da formação de professores de uma forma geral, com o objetivo de situar o recorte que pretendemos analisar com maior profundidade: formação, concepção e prática dos profissionais que atuam no ensino de História da Arte.

Iniciamos a reflexão a partir do pressuposto de que o professor é um profissional diferenciado, que atua na formação do próprio docente e na escolarização dos demais indivíduos dos mais variados campos de trabalho. O tempo de contato com o educador amplia-se, quando se trata de educandos que têm por meta atingir o nível superior e a pós-graduação.

É fácil comprovar a participação desse profissional na vida de quase toda a população de qualquer país, pois quase todas as profissões exigem diplomas escolares para desempenhá-las.

A educação é responsabilidade de todo o contexto social; portanto, o professor e a comunidade refletem e são reflexos do meio. O saber docente é uma ampla rede, que se constrói por meio de inúmeras e complexas combinações, de

variados fatores formais e informais, que geram o conhecimento informal e curricular, que é transmitido aos seus alunos. O saber docente é construído em várias áreas da sociedade, tanto informal quanto formal. Os decorrentes do sistema educacional, direcionados à formação, vêm da Pedagogia, e da Didática. Também resultantes do contexto onde se originam, são responsáveis diretos pela construção do ensino, da aprendizagem na escola, todos gerados pelas relações sociais, da qual o professor faz parte tanto como construtor, quanto como resultado dessa construção da sociedade. (TARDIF, 2002).

A percepção dessa estrutura e a compreensão de que todos são responsáveis pelo seu bom ou mau funcionamento, dão uma nova perspectiva para um futuro bem melhor na educação. Quando percebidos e internalizados, esses valores influenciam a prática docente, pois geram a conscientização da importância profissional e do seu fazer. Essa avaliação possibilita uma elaboração dos seus saberes. A reflexão sobre a sua própria prática torna o professor crítico, e essa atitude é o que muitos esperam de sua atuação. Diante da sua importância na sociedade, não somente se admite as intervenções pedagógicas, mas também contam com seu posicionamento político. Todas as suas ações fortalecem a aprendizagem, conforme afirma Pimenta (2000).

A consciência política, quando aliada às formas didáticas, amplia o nível intelectual dos alunos, tanto do ponto de vista científico quanto cultural. Esse crescimento do discente deverá estimulá-lo a ponto de pensar autonomamente, questionando os valores predeterminados e suas consequências, capaz de soluções criativas para os problemas práticos.

Esta linha de pensamento se entrelaça com as idéias também defendidas por Freire (1996, p. 24): “[...] não temo dizer que inexistem validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi aprendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz”. A docência não é simplesmente a transferência de conhecimentos, o aluno não deve ser visto como um recipiente onde o professor

deposita o que ele sabe. Ensinar é criar possibilidades para a produção e a construção do saber. “[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 38).

É necessário que o professor leve em consideração todo o contexto, o que exige uma formação consistente, continuada, reflexiva e crítica sobre a atuação docente. Não apenas na teoria, mas ligada a sua prática. Neste processo, a teoria se complementa no fazer, na práxis. A concretização da ideologia defendida por meio do discurso, agora se encontra em execução com o mundo real na sala da aula. Freire (1996, p 23) afirma que nesse processo educativo “[...] quem forma se forma e reforma ao formar quem é formado”. A troca de conhecimentos entre os atores envolvidos no processo educativo é uma via de mão dupla, que torna indispensável o exercício da crítica tanto pelos alunos quanto pelos professores. O que ele denomina de “curiosidade epistemológica” e acredita que sem ela não alcançaremos o conhecimento.

A aprendizagem advém dessa busca por todos os que compõem o cenário educacional. Para que ela seja eficiente, se faz-se necessária uma boa metodologia, pois “ensinar exige rigorosidade metódica. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes”. (FREIRE, 1996 p. 26).

A produção de conhecimentos requer determinadas características do docente, para que possa desempenhar um papel de pesquisador na transmissão de conhecimento para seus alunos. Por isso ensinar exige pesquisa, busca de objetivos, descobertas e novas interpretações do que se conhece e indagação sobre o que não se conhece.

Não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino. Esses que - fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo

e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 29).

Entre os novos conhecimentos a ser incorporados, deverão ser incluídos os saberes dos alunos. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. (FREIRE, 1996 p. 59). Só será possível valorizar os educandos, a sua dignidade, o seu processo de formação, se conhecermos às condições em que eles vivem, respeitarmos e reconhecemos a “importância dos conhecimentos de experiência feitos com quem chega à escola”.

O respeito aos saberes dos alunos deverá se estender aos conhecimentos advindos das classes populares, as quais fazem parte do dia a dia das comunidades mais pobres, das classes operárias e das favelas. A estética de onde reside, a sua linguagem, além do questionamento dos verdadeiros motivos de sua rebeldia e de seus questionamentos.

O aluno deverá ser sempre curioso, pois este é um elemento importantíssimo na educação para Freire (1996 p. 31): “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”. Além de estimular a atitude investigativa no aluno, o professor deverá exercer sua atividade docente com acentuado respeito às questões morais, às relações com a comunidade escolar e com o mundo.

Não se pode conceber a educação sem a prática constante da ética, pois o comportamento do educador é chave principal para a formação de um cidadão consciente, crítico e respeitador do direito do seu semelhante. Freire (1996) defende que a prática educativa deve ser um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Desprezar os valores, que são indispensáveis para um bom desempenho da sociedade, será desvirtuar a os objetivos da educação. Transformar a prática educativa em puro treinamento técnico é subtrair o que existe de essencialmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.

O educador não pode se colocar à margem da prática, valendo-se apenas da teoria. O seu exemplo será o melhor fundamento para o aluno. Trazemos mais uma referência a Freire (1996, p 50) de que ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo; embora não devamos perder de vista a noção de que: “onde há vida, há inacabamento”. Não é possível conceber a prática educativa como uma fórmula pronta, quem pensa dessa forma não consegue ultrapassar o que está posto, não consegue ser alguém além do que os outros querem determinar. “Afim, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito na História”. (FREIRE, 1996 p. 33). A intervenção na realidade recriando-a para transformá-la, é o que nos difere dos outros seres que compõem o nosso planeta.

Nesta prática de ser exemplo diante da comunidade escolar, o professor deverá também está preparado para aceitar o novo, “[...] que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo”. (FREIRE, 1996, p. 35).

A aceitação das novidades por puro modismo é um problema comum em nosso meio educacional. Atitudes que ocorrem com frequência na implantação de métodos trazidos de outros países, que são aplicados como a grande solução para as deficiências locais. Antes de qualquer tomada de posição, são necessárias as seguintes atitudes: avaliação profunda, cautela e sensatez por todos os envolvidos no contexto da educação.

Em todas as relações humanas, o bom senso é indispensável. No campo escolar, tanto nos setores de gestão, como nas relações em sala de aula, exige-se compromisso, responsabilidade e respeito aos discentes. Nas tomadas de decisão, na aplicação das atividades, na realização das tarefas, na cobrança da produção individual e coletiva, a ação do professor não deve ser autoritária. Nas ações realizadas nas aulas de arte, esse cuidado deverá acentuar-se, pois estamos lidando constantemente em

grande parte do tempo, com a produção individualizada, carregada de sentimentalismo. A nossa capacidade de perguntar com objetivo de estabelecer um constante dialogo, será de grande valia.

O para cumprir sua atividades, professor precisa de condições favoráveis, nas instituições onde trabalha, no que diz respeito às condições da estrutura física das salas de aulas, da higiene, do planejamento, da gestão da unidade escolar, em todos os setores do sistema educacional. A falta destas condições tem gerado atitudes de desanimo dos profissionais da educação diante da omissão das autoridades competentes do setor.

Existem muitas formas de lutar contra o desrespeito dos poderes públicos pela a educação; Freire (1996) aponta algumas delas:

- Não transformar a atividade docente em um bico.
- A rejeição a entendê-la como prática afetiva de tios e tias.
- Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança.
- Ensinar exige convicção de que a mudança é possível.

Diante dessas atitudes de resistência aos desencantos provocados pela estrutura educacional, precisamos de muita força para enfrentar essa luta, essa batalha. Além dessas dificuldades, muitas outras aparecem em cada área especifica de ensino. É o que mostraremos em seguida ao tratarmos da formação do professor de História da Arte.

2.2 - O PROFESSOR DE HISTÓRIA DA ARTE SUA FORMAÇÃO EM FORTALEZA

A formação do professor de História da Arte é um tema pouco abordado até o presente momento. Na nossa investigação, poucas fontes conseguimos localizar no território brasileiro. Em termos de trabalhos acadêmicos realizados, encontramos

apenas uma dissertação sobre o assunto. O estudo se concentra no desenvolvimento da disciplina História da Arte, a partir da sua implantação no curso de Licenciatura em Educação Artística na Faculdade de Artes do Paraná, de modo a conhecer como os conteúdos se constituíram e contribuíram para a formação do arte-educador. A autora questiona como a referida disciplina foi desenvolvida, no período de 1970 a 1990, o que possibilitou saberes necessários à formação dos arte-educadores e quais foram estas contribuições.

Em Fortaleza, especificamente nesta área, este é o primeiro trabalho realizado. A nossa abordagem difere do enfoque dado pela professora paranaense, pois fizemos um recorte voltado para as concepções e práticas de História da Arte dos professores, que atuam nas instituições nível superior em Fortaleza.

As poucas fontes encontradas retratam a situação, em que se encontra a formação docente em História da Arte. Em consequência dessa carência de estudos, trabalhamos com aproximações e pesquisamos as áreas afins, em busca de dar uma sustentação teórica ao trabalho. A seguir, apresentaremos um histórico do ensino de Arte no Brasil.

2.3 - O ENSINO DA ARTE NO BRASIL

A percepção do professor de que ele contribui para a melhoria da condição crítica dos seus alunos, implica a conscientização da sua importância social. No caso específico do professor de Arte, esse questionamento se amplia, pois o discente além de receber e trocar informações, também as cria, na prática de sala de aula ou ao produzir a sua obra.

As consequências dessas características peculiares na área do ensino da arte implicam na formação dos professores, que deverá ser continuada, para promover mudanças constantes na formação e na prática. São influenciadas pelo o seu contexto, o seu universo simbólico e as suas representações como afirma Barbosa (2004).

No Brasil, as primeiras atividades de ensino não estavam voltadas para a formação de professores, encontravam-se ligadas apenas à formação artística, como o objetivo de desempenhar uma função profissional. Caracterizavam-se pela transmissão de conhecimentos de pai para filho, de mestre para aprendiz. Nas oficinas dos artesãos, o Barroco, trazido pelos portugueses, tinha predominância, como linguagem artística. Até então, sem controle direto da corte portuguesa e sem fiscalização, o que passou a ocorrer com a chegada da Família Real em 1808, segundo Barbosa (2001).

Estabelecia-se, a partir de então, o ensino oficial¹² de arte. Os primeiros passos começaram com a criação da Academia de Belas Artes em 1816, que em 1890, se transformaria em Escola Nacional de Belas Artes, passando a impor um modelo europeu, que expressava o pensamento da classe dominante. As atividades dessa nova Instituição por meio da sua matriz curricular iriam interferir diretamente no ensino e na produção artística brasileira, que sofreu profundas transformações. Segundo Barbosa (2000) o estilo Barroco até aquele momento predominava, foi substituído pelo o Neoclassicismo. O novo modelo vigente ditava as novas regras estéticas, que eram aplicadas nas escolas secundárias, dominavam o retrato e a cópia de estampas. Usavam-se os mesmos métodos nas escolas elementares e particulares. A atividade artística não era incluída nas escolas públicas.

A influência da estética neoclássica predominou até o início do século XX, quando novos pensamentos surgiram a partir das discussões entre as correntes positivistas e liberais de ensino da arte, principalmente na Escola de Belas Artes. Segundo Biasoli (1999) o movimento liberal, liderado por Rui Barbosa, travou uma dura batalha para a imposição da sua ideologia, e era influenciado pelo pensamento americano para o ensino do desenho, como base para a preparação do povo para o trabalho. A cópia continuava como o elemento principal no método de aprendizagem. Esse quadro só sofreu transformações com a mudança de conceito da nova pedagogia,

¹² Entenda-se este termo como o ensino constituído em uma escola formal, ofertado pelo Governo Imperial sob a orientação dos artistas da Missão Francesa, que chegou ao Brasil em 1808.

surgida na Europa e Estados Unidos e que chegou ao Brasil no início da segunda década do século passado.

A influência da pedagogia experimental refletiu nos nossos educadores e por muito tempo na educação brasileira, o ensino da arte se caracterizou pelo estímulo a espontaneidade, na crença de que arte não se ensina e que não se deve interferir no processo criativo da criança.

Esta prática educacional só sofreu mudanças a partir da década seguinte, e a primeira grande revolução metodológica deve-se ao movimento da Semana de Arte Moderna em 1922. As novas idéias trouxeram importantes contribuições para a educação artística, brasileira, nos artigos e atividades de Mario de Andrade, na investigação sobre a arte da criança no Departamento de Cultura do Estado de São Paulo. Biasoli (1999) cita os cursos dirigidos por Anita Malfatti como um grande marco na modificação do ensino de arte no Brasil, nas quais a principal característica consistia em o professor passou a atuar como um observador da produção artística, infantil evitava intervir na sua pura e verdadeira expressão.

Mudanças que tiveram acentuadas influências de Jonh Dewey (1859 - 1952), cujas idéias foram absorvidas na Educação Brasileira de uma forma geral, como também na Arte-Educação. Vários professores trabalharam guiados pela concepção do educador norte-americano. Três nomes tiveram maior destaque: no Rio de Janeiro Nereu Sampaio; Artus Perrelet em Minas Gerais; e o grupo de Reformadores da Educação em Pernambuco, durante o Movimento da Escola Nova (1927 – 1935).

Outro fator relevante para o ensino de Arte no Brasil foi a obrigatoriedade das atividades artísticas nas escolas de 1º e 2º graus, a partir de 1971, por meio da Lei nº 5.692, que traz em seu Art. 30, capítulo V, as diretrizes sobre a formação do professor de Educação Artística.

Nosso ensino da arte também sofreu influências do modelo Norte Americano, conhecido como DBAE: Discipline-Based-Education (arte-educação como disciplina) baseada na epistemologia da arte e no modo como se aprende arte, de origem americana com vários defensores como Eliot Eisner, Ralph Smith, Edmund Feldman e Brendt Wilson. No Brasil, Ana Mae Barbosa que realizou sua formação de doutorado em contato com estes autores citados. Ela passa a ser uma das principais arte-educadoras brasileiras, destacando-se na criação do método de ensino da arte: a Proposta Triangular, que consiste na prática artística, no estudo da história da arte, na crítica, na análise e leitura de obras de arte e propõe um programa de Arte elaborado a partir de três ações básicas que executamos quando nos relacionamos com Arte: ler obras de arte, fazer arte e contextualizar.

Barbosa (2000) dividiu sua Metodologia em três vertentes, que hoje são consideradas o tripé de sustentação da nova visão do ensino da arte por muitos educadores e estudiosos:

- Ler obras de Arte: ação que, para ser realizada, inclui necessariamente as áreas de Crítica e de Estética. A leitura de obra de Arte envolve o questionamento, a busca, a descoberta e o despertar da capacidade crítica do aluno.
- Fazer Arte: ação de domínio de prática artística, como, por exemplo, trabalho de ateliê.
- Contextualizar: ao desenvolvermos essa ação estamos operando no domínio da História da Arte e de outras áreas de conhecimento necessárias para determinado programa de ensino. Assim estabelecem-se relações que permitam a interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem.

Ela tem defendido em várias publicações, que a prática dessas atividades, favorecem o crescimento individual e o comportamento do cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação.

Afirma ainda, que a falta de aprofundamento dos professores de arte no ensino Fundamental e Médio, pode ser uma das causas responsáveis pelo fraco desempenho da Nova Arte-Educação, principalmente nas Artes Visuais, que, nos dias requerem de seus atores conhecimentos capazes de relacionar a produção artística com análise, informação histórica e contextualização, e a capacidade de produzir e realizar a leitura de uma imagem.

Apesar das deficiências relatadas anteriormente, Barbosa (2002) apresenta mudanças positivas ocorridas no ensino da Arte a partir da década de 1980:

- Maior compromisso com a cultura e com a história.
- Ênfase na interrelação entre o fazer, a leitura da obra de Arte (apreciação interpretativa) e a contextualização histórica, social, antropológica e/ou estética da obra.
- Não mais se pretende desenvolver apenas uma vaga sensibilidade nos alunos por meio da arte, mas também se aspira a influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes pelo ensino/aprendizagem da Arte.

Este quadro apresentado pela educadora, ganhou novos aliados que tem influenciado na diversificação, nas concepções da produção artística, com os atuais entendimentos na visão do que é arte. Com o uso dos novos recursos tecnológicos nas áreas das artes visuais, o conceito de criatividade ganhou novos contornos e, conseqüentemente, ampliou o seu raio da ação. Não se encontra apenas na parte prática, na criação do objeto de arte, mas estende-se também a leitura e as interpretações das obras.

As novas mídias que dispomos muito têm contribuído para fortificar essas relações. Hoje, os mais distantes e menores municípios, de uma forma ou de outra se comunicam além de suas fronteiras; o acesso a novas tecnologias tem crescido admiravelmente; quando não se dá de forma individual, acontece de forma institucional.

A arte sempre utilizou os mais avançados conhecimentos de cada época, sempre adaptando e passando a fazer uso como se para ela tivessem sido criados. O uso da tecnologia em Arte não acontece somente em nossos dias, afirma Pimentel (2002).

Em consequência dessas várias possibilidades técnicas, a produção de imagens multiplicou-se em demasia, e se torna impossível não reconhecer a sua importância no mundo. Na visão de Barbosa, (2002) a imagem, hoje, desenvolve um papel preponderante no desenvolvimento da subjetividade e também no desenvolvimento profissional, por meio de vários canais, entre eles, a internet.

A inserção no mundo virtual viabilizou a amplitude concebida ao novo viés da criatividade e permitiu a possibilidade da diversidade cultural. As culturas locais e as classes excluídas estão ganhando espaço e mostrando suas produções. A pós-modernidade trouxe a abertura para as fusões culturais, eliminando a hierarquia de materiais¹³ e idéias, que até o final do século passado não se encontrava com tanta facilidade. “O compromisso com a diversidade cultural é enfatizado pela Arte-Educação Pós-moderna. Não mais somente os códigos europeus e norte-americanos brancos, porém mais atenção à diversidade de códigos em função de raças, etnias, gênero, classe social etc.” (BARBOSA, 2002 p.19).

Ao desenvolver essas múltiplas atividades, a Arte-Educação caminha no rumo da Interculturalidade, ou seja, a interação entre diversas culturas. “Para alcançar tal objetivo, é necessário que a escola forneça um conhecimento sobre a cultura local, a cultura de vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações”. (BARBOSA, 2002 p. 19).

Atitudes que deverão não permitir qualquer discriminação de grupos sociais, nem incentivar a criação e manutenção de guetos culturais. Todo tipo de preconceito

¹³ Até década de 1980, havia uma exigência com a qualidade dos materiais para a execução de obras de Arte. Nos dias de hoje, qualquer material pode ser utilizado na criação artística.

impede às classes menos favorecidas o acesso aos bens culturais. Barbosa (2002 p. 20) se inspirou em Paulo Freire para explicar seu pensamento a respeito desse assunto:

Nós aprendemos com Paulo Freire a rejeitar a segregação cultural na educação. As décadas de luta para que os oprimidos possam se libertar da ignorância sobre eles próprios nos ensinaram que uma educação libertária terá sucesso só quando os participantes no processo educacional forem capazes de identificar seu ego cultural e se orgulharem dele. Isto não significa a defesa de guetos culturais ou negar às classes populares o acesso à cultura erudita, porque esses são códigos dominantes, os códigos do poder. É necessário conhecê-los, ser versado neles, mas tais códigos continuarão com um conhecimento exterior a não ser que o indivíduo tenha dominado as referências culturais da sua própria classe social, a porta de entrada para a assimilação do “outro”. A mobilidade social depende da interrelação entre os códigos culturais das diferentes classes sociais e entendimento do mundo depende de uma ampla visão que integre o erudito e o popular.

A divisão da cultura em dois pólos bem demarcados, não é privilégio da atualidade e nem do nosso país. Na história da humanidade, encontramos registros que comprovam sua prática há séculos. No entanto, temos assistido um diálogo cada vez maior num processo de absorção de influências de ambos os lados. Essas mudanças tão significativas têm encontrado um solo fértil, com a nova concepção de Arte na escola, que não está mais apenas a serviço da liberação das emoções; a arte-educação ampliou o seu raio de atuação no fazer artístico, na contextualização da História e da crítica por meio da leitura das obras de Arte.

A chave do sucesso na arte-educação está diretamente conectada à formação. Não é obrigatório que todo professor de Arte seja artista. É indispensável que conheça os conceitos e os princípios básicos da linguagem, como são produzidos seus elementos e seus códigos. A partir dessa compreensão ele perceberá as simbologias que estão inseridas nas produções, irá compreender e praticar a leitura das obras, aprimorando os sentidos. Esta é a concepção apresentada por Martins (2002).

As atividades em sala de aula não deverão ficar presas apenas às informações sobre conteúdos das matérias, é necessário perceber os conhecimentos dos educandos. Nesta relação de cumplicidade, efetiva-se a construção coletiva dos vários saberes. Os elementos técnicos, temáticos ou históricos, devem estar a serviço

da idéia, do sentimento, da criatividade, da rebeldia, da explosão e da experimentação. Devem representar a expressão do homem enquanto ser humano, suas dores, alegrias, tristezas, sob a intervenção e construção de quem cria.

Os conteúdos e as tarefas escolares trazem uma contribuição significativa para o processo educacional. A atividade que apenas serve para ocupar o aluno, sem nenhuma reflexão sobre o seu fazer, não acrescenta nada para a formação do individuo.

Pillar (2002) enfatiza que o papel da arte na educação está muito além de simplesmente cumprir tarefas; pois ultrapassa o limite da materialidade e traz à tona percepções que se encontravam no subconsciente. A arte na escola tem como função estimular a imaginação, acentuar a percepção, pelo contato com os variados materiais, sons, cheiros e transformá-los em outras formas, outras relações.

Todos os sentidos podem ser utilizados na percepção da Arte, destacando-se a visão. O exercício de ver as coisas com profundidade é bem diferente de olhar. Pillar (2002) cita autores tais como Smith (1997) Cañizal (1998) e Zamboni (1998) que abordam este tema e ressaltam que começamos a olhar, depois chegamos ao ato de ver. Na correria do dia a dia, na rotina do nosso cotidiano, não temos tempo nem interesse suficientes para ver o que está ao nosso redor. Somos bombardeados com imagens nas ruas, nos *outdoors*, televisão, cinema e internet. O excesso de informações nos distrai e não nos permite uma análise mais apurada, e, portanto sempre temos uma noção superficial do que nos rodeia. Além disto, as pessoas não percebem da mesma forma os símbolos, mesmo que pertençam à mesma cultura, pois existem variadas formas de se analisar e perceber uma mesma realidade.

Na atualidade há uma outra vertente relativa à educação, que apontam para a necessidade da inclusão da comunidade, como parte das práticas da escola. A função desta instituição mudou, em consequência dos desajustes sociais, o que tem levado a sociedade a esperar soluções do sistema educacional e dos professores. O dilema recai

na falta de formação tão abrangente. Nesta atuação fora dos limites da educação tradicional, os resultados demonstram que a categoria não está preparada para assumir tal responsabilidade. Na área da arte, essas práticas têm apresentado efeitos muito promissores. Esperamos que os novos rumos da arte educação tornem-se cada vez mais efetivos em todo o mundo. Em seguida, veremos o que aconteceu no cenário educativo-artístico de Fortaleza, desde o seu início até o presente momento.

2.4 – O ENSINO DE ARTE EM FORTALEZA

O ensino de arte em Fortaleza no sentido da formação do artista com o objetivo da produção de objetos artísticos, obras arte, é anterior à implantação de escolas de Arte. Não fugindo à regra geral do que acontecia em outras regiões brasileiras, era praticado em ateliês dos artistas, de forma sistemática ou na informalidade.

Como afirma Lima (2004, p. 103): “[...] uma prática comum, à época¹⁴, era desenhar a partir de cópias de velhas estampas da História Sagrada, e das obras de Turner, Corot, Constable e outros grandes paisagistas estrangeiros”; mas essas atividades se davam em alguns ateliês de artistas. Em seu livro¹⁵ sobre a Arte cearense, ressalta a inexistência de registros de cursos e de alunos ligados às atividades artísticas em Fortaleza, em decorrência da não relevância que era dada a essa formação. Nesse período, o estudo da arte era visto muito mais como um passatempo, distanciando-se de qualquer aspiração profissional.

Outro fator apontado como um dos possíveis responsáveis pelos poucos locais de formação do artista cearense na época, era a valorização da livre expressão (época do chamado artista autodidata). O principal objetivo era distanciar-se das produções dos nomes consagrados e dos seus colegas, em nome da originalidade,

¹⁴ Início do século XX em Fortaleza.

¹⁵ LIMA, Roberto Galvão. A escola invisível: artes plásticas em Fortaleza 1928 – 1958. Fortaleza, 2004.

característica peculiar ao movimento modernista em grande ascensão no início do século XX.

Diante deste contexto, a necessidade de uma Escola de Arte era visível no desejo e nas reivindicações de parte dos artistas cearenses. “Era um sonho acalentado pela União Estadual dos Estudantes e pelos membros da SCAP desde a década de 1940. Muitos foram os que lutaram pela Escola, mas foi, sobretudo, graças aos esforços dos irmãos Pamplona que o sonho se tornou realidade” (SALES, 2005 p.73).

A partir de 1944, conjuntamente com artistas cearenses, Jean Pierre Chabloz¹⁶ sonhava com a criação de uma escola de pintura, com diversos cursos, com exposições quase que permanentes, com palestras que promovessem a real oportunidade da cultura dos mestres chegarem até o povo, diz Lima (2004).

Apesar do empenho do meio artístico, a desejada instituição para a formação de artista só seria implantada na década seguinte. A institucionalização do ensino de arte tornou-se realidade com a criação da Escola de Belas Artes da SCAP em 1953.

A matriz curricular do curso era composta das seguintes disciplinas: Solfejo, História da Música, História da Arte, História da Filosofia e da Educação, Arquitetura Analítica, Desenho Artístico, Pintura, Modelagem, Escultura, Desenho Artístico, Composição Decorativa, Didática do Desenho, Geometria Descritiva, Psicologia Aplicada à Educação, Estética, Anatomia e Fisiologia Artística.

Segundo Estrigas (1988) o curso era previsto para uma duração de cinco anos, mas a falta de um mercado de trabalho para os futuros profissionais da arte inviabilizou o projeto no seu nascedouro. Infelizmente não teve grande duração, não

¹⁶ Artista plástico suíço que residiu por muito tempo em Fortaleza, a partir desse período, responsável pela descoberta e divulgação do artista cearense Chico da Silva.

formando sequer à primeira turma. Voltou a ser um curso livre e só ficaram os alunos que queriam pintar sem nenhuma outra pretensão além dessa atividade.

Após o fechamento da escola da SCAP, os registros que encontramos do ensino da arte em Fortaleza são de cursos livres, em ateliês de artistas plásticos, ou em cursos de curta duração em instituições públicas ou privadas, entre elas a Casa Amarela da UFC, a Casa de Cultura Raimundo Cella e o Instituto Dragão do Mar e o Museu de Arte da Universidade Federal do Ceará (MAUC), em cujas dependências, a partir de 1988, surge o movimento de gravura que gerou modificações no cenário artístico, cearense. Foram várias as exposições pelo Brasil e no exterior, e em países como Argentina, Espanha, França, Alemanha e Estados Unidos.

Nove anos depois em 2000, é criado o curso de Bacharelado em Artes Plásticas, o primeiro no Ceará em nível superior na Faculdade Gama Filho (FGF)¹⁷. O objetivo principal do curso era formação de artistas, lacuna que seria preenchida após muitos anos da tentativa da SCAP de sistematizar o estudo das artes plásticas em nível de graduação. Integravam a sua matriz curricular as disciplinas de História da Arte, da Arte Moderna, da Arte Contemporânea e da Arte no Brasil.

Logo em seguida, em 2002, o Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFETCE) implantou o curso Superior de Tecnólogo em Artes Plásticas, que atualmente transformou-se em curso de Licenciatura.

Enfim este é quadro de ensino das Artes Plásticas que temos atualmente em Fortaleza. Seguindo o pensamento anterior de dar maior sustentação teórica ao nosso trabalho, apresentaremos características da prática docente em Arte.

¹⁷ Atualmente Faculdade Integrada da Grande Fortaleza.

2.5 - PRÁTICA NO ENSINO DE ARTE

Em nossa pesquisa está focado o professor de História da Arte, mas, em consequência da não localização de estudos referentes à atuação docente nessa área, optamos em estudar uma área afim, ou seja a prática do ensino de Arte.

Na prática de ensino, o professor começa a aplicar a teoria nas atividades docentes. Os conhecimentos acumulados durante a formação, serão colocados à prova, o que se encontrava nos planos das idéias, materializa-se na realidade. A ação junto aos alunos, exige responsabilidade, respeito e bom senso. A partir desse o professor interfere no destino dos educandos, de forma positiva ou negativa. A prática pedagógica exige reflexão constante sobre os efeitos de sua ação e amadurecimento para tanto, conta com a Didática, disciplina necessária à formação do professor, que continuará a auxiliá-lo durante todo o percurso das suas atividades docentes.

Quando nos referimos ao ensino da Arte, o conceito sobre prática amplia-se, na convivência com o fazer dos discentes, que consiste na criação de obras, e na execução de outras tarefas escolares. Com base no estudo de História da Arte serão realizadas ainda, a leitura estética e contextualização dos trabalhos produzidos pelos alunos. Traçamos um paralelo a partir da produção local, nacional e internacional. Para Ferraz e Fusari (1999 p. 11) “[...] o embasamento em arte deve ser prático-teórico [...]”. Pensamento também difundido na proposta que utiliza o princípio da “Metodologia Triangular”, que consiste no ‘*fazer artístico*’, na ‘*análise de obras de arte*’ e na ‘*história da arte*’ (grifos das autoras). Se a opção do professor for por esta metodologia, este processo deve ser vivenciado pelos estudantes durante todo o curso, desde os primeiros anos ao ingressarem na escola. Barbosa (2002) cujas idéias foram influenciadas por professores canadenses, americanos, ingleses, holandeses, franceses, defende a necessidade de ultrapassar os limites da prática, aprofundar as questões teóricas, pela apreciação de obras em sala de aula. A apreciação artística já era uma prática utilizadas por eles antes que se tornasse moda. O multiculturalismo foi outra

mudança largamente apontada, o que significa uma preocupação com a cultura e com a diversidade e não apenas com a expressão.

Barbosa (2002 p.16) lista cinco autores que desenvolveram estudos sobre o assunto, e destaca os pontos dos seus pensamentos, que ela considera importantes.

- Para Hebert Read há três atividades que devem ter lugar na educação através da arte, são:
 - De *auto-expressão*, que é a necessidade inata do indivíduo de comunicar a outros indivíduos seus pensamentos e emoções;
 - De *observação*, que é o desejo de registrar na memória suas impressões sensoriais e, através delas, classificar seu conhecimento conceitual do mundo;
 - De *apreciação*, que é a resposta do indivíduo aos modos de expressão das outras pessoas e aos valores do mundo.
- Arnheim, R. defende uma leitura em direção aos elementos que compõem a obra de arte em busca de equivalências configuracionais.
- Eisner, E. defende uma leitura qualitativa, não descritiva em direção às sensações.
- Feldman, E. defende uma leitura baseada nas etapas: descrição, análise, interpretação e julgamento.
- Gombrich, E. defende a leitura sincrônica para o esclarecimento da diacronia. Declarou-se contrário à possibilidade modernista, defendendo a idéia da leitura da obra de arte na escola.

Como podemos observar nas visões dos autores citados com relação às aulas de arte, o fazer artístico, a análise da obra de arte e a História da Arte deverão fazer parte dos programas das instituições escolares. Em seguida o conceito sobre a prática de ensino.

Na definição de prática de ensino, Ferraz e Fusari (1999) indicam caminhos que devem ser percorridos pelo professor de arte, tomando por base experiências suas e dos alunos, sem perder as referências das produções teóricas de outros pesquisadores.

Por metodologia de ensino e aprendizagem em arte estamos entendendo os encaminhamentos educativos das práticas de aulas artísticas e estéticas. Em outras palavras, esses encaminhamentos metodológicos constituem-se um conjunto de idéias e teorias educativas em arte transformadas em opções e atos que são concretizados em projetos ou no próprio desenvolvimento das aulas de Arte. São idéias e teorias (ou seja, posições a respeito de “como deve” ou “como deveriam ser” as práticas educativas em arte) baseadas ao mesmo tempo em propostas de estudiosos da área e em nossas práticas escolares em arte e que se cristalizam nas propostas e aulas (FERRAZ e FUSARI, 1999 p.100).

Diante desta definição, observamos que os processos pedagógicos são considerados como elementos que contribuem de forma decisiva para a formação dos estudantes de arte; mas, para que isto aconteça, é preciso aglutinar elaborações artísticas e estéticas pessoais com as interferências educativas, necessárias ao andamento da aprendizagem.

Os direcionamentos educativos encontram-se na formação dos componentes curriculares, são fundamentais para prática do docente guiam o professor nos vários caminhos que se apresentam nas salas de aula. “Ao desenvolvermos as aulas de arte, fazemos e pensamos articulações entre seus componentes curriculares. Isto quer dizer que as nossas teorias (idéias) sobre como devem ser ou como deveriam ser o ‘processo artístico’ e o ‘processo educativo escolar em arte’ no mundo contemporâneo [...]”. (FERRAZ e FUSARI, 1999 p. 104).

Deveremos examinar com cuidado as mudanças necessárias para desenvolver uma educação de qualidade. Embora percebamos que não poderemos guiar-nos somente pelo que pensamos sobre as transformações que desejamos implantar. Agimos no intuito de buscar as melhores soluções, que deverão estar conectadas a um projeto sócio-cultural em Arte na contemporaneidade. O domínio para um planejamento efetivo e articulação dos componentes curriculares dependem de uma formação continuada prática e teórica dos profissionais da educação em arte.

A formação deverá ter a capacidade de unir diferentes reflexões e teorias de vários profissionais sobre arte educação, de uma maneira transformadora, criativa e compromissada com a democratização cultural, artística e estética junto aos

estudantes. Isto será possível mediante a participação de todos os sujeitos que compõem o processo educacional, de modo efetivo em pesquisas e em projetos.

A capacitação de qualidade refletirá na atuação docente, incidindo diretamente na forma de planejar, na organização e na metodologia de ensino. “Para ajudar na elaboração de seus saberes sobre o fazer e o apreciar arte, precisamos encaminhar práticas escolares por meio de um conjunto de atos pedagógicos planejados e organizados”, citam Ferraz e Fusari (1999 p. 106). As autoras citam três procedimentos importantes no aprendizado profissional (estágio) referentes ao fazer e pensar a docência em arte:

- *observação e análises críticas* de atividades artísticas com alunos;
- *pesquisas e práticas de atividades* artísticas com alunos;
- *projetos de observação ou de produção* de Programas de Aulas e Curso Escolares de Arte. (grifos das autoras).

Concordamos com as autoras citadas, os três itens apresentados são indispensáveis para uma educação eficiente com arte; mas para atingir os objetivos pretendidos, é necessária elaboração de metas. A capacidade de planejar requer metodologia, pois não obtemos resultados eficazes apenas improvisando. Necessitamos de um estudo formal que nos prepare de forma adequada, para obter com maior segurança os efeitos desejados, esses meios estão ligados à formação do professor. A Didática é a disciplina que reúne tais características, portanto é fundamental para os projetos de formação continua dos docentes, nos seguintes aspectos: organização do currículo por projetos de trabalho, avaliação como forma de aprendizagem, seleção de conteúdos para educação voltada para a cidadania, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, temas transversais da atualidade na configuração dos conteúdos das áreas (IAVELBERG (2003).

Na estrutura do programa que o professor pretende desenvolver nas aulas, nos currículos dos cursos ligados à arte e nas disciplinas exigidas, devem constar a estimulação de situações práticas de criar trabalhos artísticos, a decisão de refletir

sobre suas produções e de outros produtores, para tanto podem ser usados textos críticos sobre as obras, estendendo-se à História da Arte, análise do contexto, o que evitará a simples observação contempladora, praticada em momentos de fruição.

Cabe ao educador ir além de determinar tarefas em sala de aula, pois na perspectiva piagetiana, o professor deve ser criador, se quiser ser professor. A criação deve ter o sentido da descoberta, porque a verdadeira aprendizagem vai além da aquisição de informações, “[...] é um descobrimento, e todo o descobrimento é uma recriação de uma realidade interpretada”. (IAVELBERG, 2003 pp. 39/40). Aprender ou ensinar é um processo criativo, por conseguinte é preciso, que os alunos vivenciem diariamente a produção artística na escola.

A convivência com o processo criativo no dia a dia requer experimentação, com várias linguagens e com vários materiais. Nesse exercício de pesquisa, a percepção do professor, necessita de muita sensibilidade, para não considerar somente os acertos, pois os erros são úteis a uma atividade artística. A aprendizagem é complexa e não se dá de forma seqüenciada, uma vez que a irregularidade na aquisição do saber enfrenta obstáculos nas variadas visões dos professores. A maturidade de quem ensina fará a diferença entre a transmissão de informações e apreensão de conhecimentos. Impõem-se que o professor perceba que: “[...] nem toda atividade que ele planeja transforma-se, necessariamente, em aprendizagem. A orientação do processo é a sua tarefa” (IAVELBERG, 2003 p. 63).

Ao professor de arte é necessário deter conhecimentos no que se propõe a ensinar, nos aspectos teóricos e práticos. Lidar com sentimentos é uma tarefa complicada, a atuação docente poderá estimular ou desestimular o processo criativo. Nas escolas, essa prática é razoavelmente recente, e também os cursos de formação específica na área; talvez seja esta uma das razões do pequeno número de profissionais especializados em Fortaleza. Segundo a autora citada no parágrafo anterior, ensinar a criar é uma prática nova – ainda que muito antiga – e preciosa. Hoje, nenhuma mudança em educação pode ocorrer, em larga escala sem um grande número de

formadores habilitados e competentes, que dominem e articulem saberes de diversas procedências.

Segundo Iavelberg (2003) três qualidades são indispensáveis para quem pretende trabalhar no magistério: generosidade, humildade e o desejo de que outro evolua. Quem não se guiar pelo significado destas palavras, dificilmente será, de fato um professor de arte. Para alcançarmos estes estágios, o professor precisa não só destas qualidades, mas também de fundamentação, todavia, que lhe permite compreender o universo simbólico, concretizado em parte, pela produção de objetos artísticos pelo homem, desde a pré-história até as manifestações contemporâneas. Independente de qualquer nível educacional, o professor de arte deverá, antes de se aprofundar em uma enorme quantidade de informações referentes aos artistas e às suas obras, apresentar as variadas concepções do conceito de arte, a visão de vários autores possíveis, para permitir ao aluno a possibilidade de conhecer, de analisar e de comparar as diferentes visões sobre o tema. Essa orientação deverá ser iniciada desde a educação infantil e estender-se aos outros níveis de formação, conforme Ferraz e Fusari (1999).

Além dos esclarecimentos a respeito dos artistas, será indispensável informar o que significam os produtos artísticos, as obras de arte na sociedade. “[...] são trabalhos resultantes de um fazer e pensar ‘técnico-emotivo-representacional do mundo, da natureza e da cultura’, e que “sintetizam modos e conhecimentos artísticos e estéticos de seus autores; têm uma história e situam-se no contexto sócio cultural” (FERRAZ; FUSARI, 1999 p. 16). (grifo das autoras)

As produções culturais têm suas características diferenciadas, de acordo com cada artista, região e país. “São diferentes práticas (profissionais ou não) de apresentar, de expor, de veicular e de intermediar as obras artísticas, as concepções estéticas e arte entre as pessoas na sociedade ao longo da história cultural” (FERRAZ; FUSARI, 1999 p. 18). São pessoas também situadas em tempo-espço, sócio-cultural, no qual constroem a história de suas relações com as produções artísticas e com seus

autores em diferentes modos e patamares de sensibilidade e entendimento de arte. Tais práticas apresentam resultados diversos, pois sofrerem influências diferenciadas de acordo com a formação dos artistas.

O trabalho de educação com arte, na escola, difere dos cursos ministrados em outras instituições ou ateliês. Nas artes visuais, quando não se trata de graduação, não há o objetivo direto de transformar os alunos em artistas. O que pode parecer que, esta atividade no seio institucional é limitada, mas, a abrangência dessa ação educativa, dependerá da sua qualidade, que está atrelada à consistência da formação do professor e a prática ou não, da formação continuada. “Na escola, os objetivos educacionais em arte a serem alcançados referem-se ao aperfeiçoamento de saberes, pelos alunos (com a ajuda dos professores) sobre o fazer e o pensar artísticos e estéticos, bem como sobre a história dos mesmos”. (FERRAZ; FUSARI, 1999 p. 20).

Na escola de nossos dias, a função do professor mudou muito nas últimas décadas, pois não é mais o dono da verdade, nem é mais considerado o único que detém o conhecimento. Na sala de aula, a relação tornou-se uma troca de experiências, na qual os saberes do educando também são importante e fazem parte do processo educativo. Iavelberg (2003) considera que o papel do professor é o de garantir oportunidades, que levem o aprendiz à autonomia progressiva na elaboração e execução das atividades.

Em consequência dessas várias transformações, na prática educativa dos nossos dias, Ferraz; Fusari (1999 p. 20) afirmam: “O professor é o mediador de conhecimentos em arte durante os cursos e articulador das vivências dos estudantes com os novos saberes a serem apreendidos”. A sua atuação na mediação da ação pedagógica, não retira a sua responsabilidade diante da sala de aula. Pelo contrario, ele precisa estar bem mais preparado, ter conhecimentos sobre o fazer artístico e os aspectos estéticos. Precisa ter a sensibilidade aguçada ao observar, analisar e ao mesmo tempo auxiliar o aluno a ver, olhar, ouvir, sentir, comparar os elementos da

natureza e as diferentes obras artísticas e estéticas do mundo cultural. A educação estética de todos os seus sentidos deve contribuir para o aperfeiçoamento do aluno.

Aliada a estas práticas sensoriais, uma ótima ambiência é um passo para se obter bons resultados; mas, somente esse fator não é suficiente. Toda estrutura depende de um conjunto de elementos para se obter um desejado funcionamento. Entre esses vários itens, encontram-se os conteúdos programáticos, que devem ser abrangentes, abarcando, desde as produções mais remotas, as que fazem parte da História da Arte, a produção contemporânea até obras da própria autoria artística e estética de cada aluno, nas mais diversas linguagens; sejam visuais, sonoras, verbais, corporais, cênicas e audiovisuais. Esses elementos formarão um rico universo de possibilidades de aprendizagem. Os interesses estéticos são variados e completamente diferentes, pois para um poderá ser a colcha da vovó; para outro, os pôsteres de artistas ou objetos de estimação. O professor deve explorar tais interesses pessoais, mesmo que os currículos sejam normalmente planejados para grupos e não para indivíduo. Impõem-se identificar e prever aquelas artes populares que podem servir como o denominador comum mais abrangente no interesse da juventude, conforme de Ferraz; Fusari (1999).

O mundo atual é bombardeado diariamente por imagens propostas pelos variados meios de comunicação: rádios, discos, cartazes, revistas, exposições, concertos, cinema, vídeos, televisão, luminosos de rua e computadores. O educador não pode ignorar este potencial estético, contemporâneo, com qual o aluno convive dentro da sua casa, nas ruas, onde quer que ele se encontre. Além disso, a escola tem sido requisitada como uma extensão da sociedade, mas ainda não tem incorporado todos os seus hábitos e práticas. Em geral continua isolada não só pelos muros de concreto, mas por barreiras ideológicas, preconceituosas e promove uma educação que não dialoga com a realidade.

A velocidade das mudanças sociais estimuladas pelo o uso das novas tecnologias, gera simultaneamente informações, que obriga o educador a rever seus

procedimentos metodológicos, didáticos, pedagógicos para se colocar em consonância com a realidade. O caminho mais adequado está na formação continuada. De acordo com Ferraz; Fusari (1999 p. 49): “[...] a principal tarefa do professor de Arte é auxiliar o desenvolvimento dessas observações e percepções das crianças”. Nesta citação, podemos observar os efeitos das mudanças na sala de aula, onde os saberes adquiridos não vem somente das disciplinas formais. Todo o contexto contribui para a formação, tais como: observar o ambiente ao seu redor, os odores, os sons mais diversos, as texturas dos diferentes materiais, as cores das plantas, os tecidos das roupas que usamos. Tudo isso amplia o modo de ver o mundo, portanto, qualquer proposta estética ou artística pode ser trabalhada a partir do cotidiano, tanto da natureza quanto da cultura como um todo.

O leque das atividades que podem ser indicadas pelo professor na sala de aula ampliou-se; porém duas observações são necessárias neste processo: elas não deverão ser impostas, é indispensável que o aluno saiba quais são os seus verdadeiros objetivos. Dessa forma, sua participação será muito mais efetiva, e aumentará o seu interesse por todas as tarefas.

É necessário que o docente conheça as diversas formas de produção das linguagens artísticas das artes visuais. O desenho, a gravura, a pintura, a escultura, a performance, a instalação, os vídeos e os *softwares* de produção de imagens etc. Detentor desses conhecimentos terá bagagem suficiente para proporcionar com maior segurança o contato com outras culturas, o que, nos dias atuais se dá de forma rápida e eficaz por meio do uso da internet. Alunos e professores de camadas sociais diferentes navegam e se encontram virtualmente, comunicando-se e trocando conhecimentos. Tal procedimento traz a esperança de que no futuro, essas atividades promovam o respeito pelas diferenças e um entrelaçamento das semelhanças, como benefício e compreensão da pluralidade cultural.

Outra atividade enriquecedora é o contato dos alunos com as obras de arte. A oportunidade de ver uma obra é bem diferente de observá-la por meio de

fotografias. A prática sé enriquecida pela convivência com exposições em galerias, nos museus e nos centros culturais. O contato com as obras provoca reflexões, diante das comparações com suas próprias produções, independentemente dos níveis de idades dos alunos.

Além de propiciar ao estudante oportunidades de edificar idéias próprias sobre a arte, são ingredientes que proporcionarão estímulos necessários para despertar o gosto de estudar. Para tanto, o professor precisa de uma formação que lhe proporcione saberes a respeito dos processos de criação dos artistas e sobre a História da Arte. Cabe à escola reconstituir o espaço social de produção, apreciação e reflexão sobre arte, sem deformá-lo nem reduzi-lo a moldes escolares.

É exigido do professor de Arte, a capacidade de apresentar, discutir conceitos e princípios, promover a interação dos estudantes com conteúdos artísticos, sem repetições cansativas, na ocasião em que explorar os diversos meios discursivos, as narrativas, as imagens, os meios elétricos e eletrônicos e os textos. Iavelberg (2003) afirma que o professor tem a liberdade de usar qualquer veículo para apresentar conceitos e princípios, mas precisa estar ciente de que é o aluno que transforma tais informações em conhecimento, por intermédio de interações sucessivas.

Ao identificar esse ponto fundamental da prática educativa, o professor deverá estar consciente dos seus principais objetivos na educação e das suas prioridades. O maior compromisso é adequar o seu trabalho ao desenvolvimento das expressões e percepções infantis, com o aprimoramento das potencialidades perceptivas das crianças, que enriquecem suas experiências de conhecimento artístico e estético. “Esse é o caminho mais eficaz, através do qual elas são estimuladas para observar, ver, ouvir, tocar, enfim perceber as coisas, a natureza e os objetos à sua volta”. (FERRAZ e FUSARI: 1999 p.56).

A percepção, a imaginação e fantasia, são elementos fundamentais para a educação em arte. Deve ser exercitada, pois por intermédio dela percebemos as

diferenças entre os vários objetos, as texturas, as cores e os sentimentos. Tais elementos em uma aula de arte são fundamentais para estimular a imaginação e o potencial criativo. Os cursos de arte necessitam estimular o aluno, para que suas potencialidades possam aflorar e desenvolver-se (FERRAZ E FUSARI, 1999).

O desenvolvimento da percepção será responsável por trabalhar uma deficiência do homem do século XXI: a incapacidade de ver. A velocidade do mundo contemporâneo e o excesso de informações diárias trazem grandes prejuízos à percepção. Olhamos, mas não vemos. A nossa visão do mundo se dá cada vez mais através dos aparelhos e objetos, de câmaras a computadores. Rapidamente colocamos rótulos em tudo que existe. Por meio deles reconhecemos tudo, mas não vemos mais nada (FERRAZ E FUSARI, 1999).

Entendemos que será na escola, mediante práticas com elementos estéticos e artísticos, o caminho mais adequado para desenvolver a percepção no sentido de ver e não apenas de olhar. O caminho mais viável é vivenciar e estimular o aluno nos processos educativos: “[...] a experimentação, a criação, a atividade lúdica e imaginativa que sempre estão presentes nas brincadeiras, no brinquedo e no jogo, são também elementos básicos das aulas de arte”. (FERRAZ; FUSARI, 1999 p. 88).

O ambiente escolar necessário para essas mudanças precisa estar aberto aos intercâmbios com outros valores culturais e rejeitar qualquer tipo de isolamento. Neste caso “o próprio contexto educativo pode gerar conteúdos com inclusão das culturas locais nos planejamentos escolares. A escola não deve isolar-se das culturas de suas comunidades nem privar o aluno do acesso aos conteúdos universais, pois, se o fizer, correrá risco desses alunos preferirem à vida extra-escolar”. (IAVELBERG, 2003 p. 22). A integração familiar com as intuições educacionais e a aproximação dos educadores com a comunidade, promovem a união e o fortalecimento da identidade dos participantes e dos projetos culturais.

O desenvolvimento da percepção, não deverá se limitar apenas às atividades práticas, mas também deverá ser trabalhada nos aspectos teóricos. A criação de textos críticos pelo aluno, referente à produção artística, e ao seu trabalho promove reflexão e entendimento da função da arte. A discussão em sala de aula com relação a esses conteúdos da arte é um procedimento imprescindível, que deverá ser sempre estimulado pelo professor (IAVELBERG, 2003).

A autora considera que a função da crítica visa a uma aproximação do público com a obra, pois ao analisá-la, acentua os elementos favoráveis ou desfavoráveis na visão de quem julga. Além disto, a produção de textos críticos possibilitará uma prática de interdisciplinaridade pelo aluno e, ao mesmo tempo, promoverá a articulação de diversas áreas de conhecimento, o que poderá incluir a experiência pessoal. Por meio desse exercício o aluno perceberá que:

- Possível considerar proposições diferentes e julgamentos antagônicos quando seus fundamentos são coerentes;
- A análise pode revelar aspectos distintos da mesma imagem;
- O valor atribuído à obra pode basear-se em argumentos distintos, todos adequados;
- É possível distinguir um argumento infundado de outro enraizado em conteúdos refletidos;
- A crítica deve ser contextualizada, inserida nos valores e nos conhecimentos da época.

Para complementar essa atividade de construção de textos críticos, o professor deverá promover discussões da produção apresentada. A leitura coletiva das tarefas dos alunos favorece a assimilação dos conteúdos, pois a crítica envolve a questão do interlocutor na sua recepção.

Todos estes procedimentos realizados em sala de aula são coroados com o processo avaliativo da produção do aluno. A concepção de avaliação vigente ainda guarda procedimentos de processos anteriores, pois é colocada como a fase mais

importante do processo, mas, não apenas por avaliar os avanços dos resultados obtidos, para julgá-los na perspectiva de estar certo ou errado.

A avaliação é indispensável em todas as atividades humanas, para o desenvolvimento da autocrítica, e do crescimento humano. Precisamos ter parâmetros para comparar os resultados obtidos e propor modificações se necessárias, às mudanças da realidade analisada.

Na educação a avaliação é aplicada em todos os níveis de ensino, poderá interferir no processo de aprendizagem. Existem duas vertentes mais utilizadas: a avaliação somativa e a formativa, esta última tem predominado no ensino superior.

A avaliação formativa caracteriza-se como diagnóstica, contínua, emancipatória, democrática e processual, vai além dos aspectos somativos. Pode ser definida como um processo sempre em constante transformação. Na visão Romanowski; Wachowicz, (2003 p. 125): “[...] a avaliação formativa consiste na prática da avaliação contínua, realizada durante o processo de ensino e aprendizagem, com a finalidade de melhorar as aprendizagens em curso, por meio de processo de regulação permanente”.

A forma de aprender é diferente em cada aluno, portanto, as metodologias e as estratégias adotadas pelo professor, devem ser adequadas às tais características. Quando o professor e aluno dão continuidade a esse processo interativo na conquista do conhecimento, certamente ele não se limitará à reprodução.

A avaliação formativa possibilita examinar o que se sabe e o que não se sabe, para continuar reorientar o ensino e aprendizagem e quais as ações a ser empreendidas. Esse procedimento resulta numa análise aprofundada da aprendizagem, desvela a própria capacidade de conhecer, de controlar e regular o processo de aprender (ROMANOWSKI; WACHOWICZ, 2003 p. 131).

O conceito de avaliação para Iavelberg (2003) também vai além de medir o resultado de um trabalho desenvolvido pelo aluno, pois envolve o planejamento e a informação, aos alunos, da razão e da forma como são avaliados.

Avaliar envolve considerar o contexto das escolas e as ações do professor em todos os âmbitos da relação ensino-aprendizagem, o que inclui o planejamento das tarefas, seus enunciados e uma relação de comunicação com os estudantes para mantê-los informados sobre para que, como e porque os alunos são avaliados. (IAVELBERG, 2003 p. 29).

Dessa maneira, a avaliação deixa de ser um instrumento regulação e de punição, para se transformar em um processo de aprendizagem, além de contribuir para o planejamento e a reflexão do professor, que passa a observar seu próprio desempenho na sala de aula. A avaliação deverá ser permanente, antes, durante e depois de encerradas as atividades propostas.

Geralmente, o professor valida as produções, atribuindo-lhes qualidades na orientação das discussões coletivas e na recepção das produções individuais. Utilizar a avaliação como um instrumento punitivo não contribui para o desenvolvimento educacional. O professor deverá, nesse momento, a participação de cada indivíduo, que expõe a sua personalidade e os seus desejos. A qualidade da construção coletiva depende da individualidade na vida profissional e nos processos e produtos da aprendizagem.

A avaliação educacional escolar, tradicional, permite a ação do autoritarismo e torna-se um meio e não um fim em si mesmo. Para Ferraz e Fusari (1999) o modelo liberal conservador é classificatório, autoritário, controlador e procura disciplinar o aluno ao padrão social já estabelecido. Propõem que nos processos avaliativos em arte-educação, o professor não pode apenas querer medir os resultados de produtos finalizados, porque, nem sempre, o resultado de um trabalho artístico reflete os procedimentos e as motivações de seu surgimento.

Iavelberg (2003) destaca a necessidade dessa consciência do professor ao avaliar, pois o aluno de Arte reage de acordo com o processo de avaliação, e precisa sentir-se respeitado como ser humano e como produtor de objetos artísticos. Como iniciantes, são em geral, inseguros, e uma atitude desestimuladora poderá criar traumas irreversíveis, que se tornarão os obstáculos para e na aprendizagem da Arte.

A confiança depositada pelo professor no aluno é fundamental, na relação de sala de aula. Assim procedendo, o educador contribuirá de forma significativa para a formação profissional. O ensino da Arte não conseguirá resolver todos os problemas da educação, mas na prática de ensino, o profissional da educação amadurece, percebe seus erros e recomeça em busca de acertos. O professor necessita de humildade para admitir as falhas, serenidade para analisar os acertos. O equilíbrio entre as partes é sempre o caminho mais coerente.

Encerradas as discussões sobre a prática do ensino de Arte, a nossa discussão seguinte se dará a respeito das concepções de História.

2.6 - CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA

A escolha de um objeto de pesquisa exige que o pesquisador conheça a origem, identifique a área, para ter uma melhor compreensão do universo no qual irá atuar. Por esta razão, iniciamos este tópico apresentado um relato de História, desde o seu surgimento até as suas mais recentes modificações. Esta área é engloba vários ramos, entre eles, a História da Arte. Barral I Altet (1994), diz que a História transmite muita das suas características para todas que pertencem ao seu campo de estudo, tanto no sistema de divisão, como nas suas concepções, levando em consideração também as suas especificidades. Apresentaremos algumas das suas características, para captarmos essas relações.

A História Tradicional foi construída nos tempos clássicos, como um relato dos feitos dos grandes heróis e dos grandes mitos. Para Burke (1992 p. 23) “O estado, os grupos sociais e até mesmo o sexo ou a sociedade em si são considerados como culturalmente construídos”. Para ele, os temas sociais e econômicos ganharam destaque no Século XIX, mas a principal abordagem histórica continuou sendo a exaltação das políticas da elite.

Na França (considerada o berço da História) desde o seu surgimento estava voltada para estimular o patriotismo e a formação da identidade do cidadão. Tal processo se constituiu e se revigorou no momento em que a mesma se tornou uma disciplina escolar autônoma, tinha como objetivo principal a formação do cidadão¹⁸. Esta concepção foi difundida principalmente pelo mundo ocidental.

Em geral, as concepções de História referiam-se aos grandes feitos heróicos, aos grandes mitos e ao passado, visão esta que será transformada através da História dos *Annales*¹⁹ que determinou o surgimento da Nova História. As concepções foram modificadas, e, a partir de então, toda atividade humana passou a ser valorizada, “tudo tem passado que pode a principio ser reconstruído e relacionado ao restante do passado. Daí a expressão *história total* (grifo do autor) tão cara aos historiadores da *Annales*”, diz Burke (1992 p. 12).

Um exemplo a ser citado são os memoriais, outrora rejeitados como triviais, a história da vida cotidiana é encarada agora, por alguns historiadores, como a única verdadeira, e como o centro a que tudo o mais deve ser relacionado.

Além da valorização das trajetórias individuais, o contexto passou a ser um elemento importante na construção histórica, quebrou assim a noção de imutabilidade até então cristalizada. As variações temporais e espaciais passaram a ser características apontadas como fundamentais na visão dos novos historiadores. Burke (1992) aponta alguns fatores como destaques da Nova História:

- O relativismo cultural – defende a idéia de que a realidade é social ou culturalmente constituída.
- A oposição à História como essencialmente uma narrativa dos acontecimentos – preocupando-se com análise das estruturas.
- A inclusão do resto da humanidade nos temas estudados, que até o momento havia sido destinado um papel secundário no drama da História.
- A quebra do paradigma tradicional – história deveria ser baseada em documentos, esse questionamento expôs as limitações das fontes narrativas.

¹⁸ O conceito de cidadão, nesse caso, referia-se aquele indivíduo que constituía uma nação.

¹⁹ Constituiu-se num movimento historiográfico. Recebeu essa designação por ter surgido em torno do periódico acadêmico francês *Revue des Annales*, tendo destacado-se por incorporar métodos das Ciências Sociais à História. Em geral, divide-se a trajetória da escola em quatro fases: primeira geração - liderada por Marc Bloch e Lucien Febvre - segunda geração - dirigida por Fernand Braudel - terceira geração - vários pesquisadores tornaram-se diretores - e quarta geração - a partir de 1989.

- Críticas à interpretação dos historiadores sobre os fatos – por apresentarem falhas na variedade de questionamentos dos (historiadores).
- Por fim, a História é objetiva – a função principal do historiador é apresentar aos leitores os fatos, ou, informar como eles realmente aconteceram.

Nesse contexto, a História da Arte é um ramo da História, com centros de pesquisas nas principais universidades com *status* de disciplina autônoma, em decorrência dos métodos e objetos de estudos que utiliza. “Tal como a História da ciência, da literatura ou da música, a História da Arte é ao mesmo tempo um ramo da História geral, da História da cultura, da civilização”. (BARRAL I ALTET, 1994 p. 10).

Apresentaremos a seguir, concepções e métodos dos principais teóricos da História da Arte.

2.7. DEFINIÇÕES DE HISTÓRIA DA ARTE

Iremos, neste tópico, apresentar a visão de seis autores a respeito dos conceitos da História da Arte: Bazin(1989) Argan(1988) Gombrich(1999) Hauser(1988) Wöfflin(2000) e Belting(2006). Estes autores são constantemente citados em trabalhos acadêmicos: monografias, dissertações e teses. Não privilegamos apenas uma corrente como a verdade absoluta, pois no campo da arte, onde as concepções são, às vezes, subjetivas.

Todas são diferenciadas, embora, em alguns pontos, haja alguma convergência, mas com focos diferentes, principalmente, quando tratam da relação da História da Arte com o presente e o passado. Algumas têm utilizado o termo História da Arte para designar o conjunto das obras produzidas desde a pré-história até os nossos dias, em todas as linguagens das Artes Visuais. Os períodos são divididos de acordo estilos estéticos e classificando em movimentos ou escolas, segundo suas características.

Na visão de Bazin (1989) no Ocidente, ocorreu o início da História da Arte. A partir do momento em que os europeus iniciaram as grandes viagens marítimas e os processos de colonização pelos outros continentes, expandiram suas idéias sobre o que consideravam Arte. A imposição da cultura européia para os novos territórios colonizados, levou as culturas africanas e asiáticas a um esquecimento, e quase isolamento para o resto do mundo. A visão de atraso apregoada a respeito delas não corresponde à realidade da produção cultural desses povos.

Bazin (1989 p. 3) afirma que: “[...] a História da Arte nasceu do orgulho dos florentinos, da consciência que desde muito cedo teve a cidade do Arno de ser a cidade-piloto de um mundo novo, desse mundo do ‘*progresso*’ (Grifo do autor) que um dia haveria de chamar-se Renascimento”. Essa concepção de uma história construída dá margem para as mais diferenciadas definições e análises.

A liberdade na interpretação dos fatos históricos permite a pluralidade de visões sobre o tema. Para Argan (1988) essa é a única forma de lidar com a História da Arte, é diferenciada, porque é realizada na presença do objeto, portanto, deverá sempre ser interpretada, e não reconstruída nem narrada. Ressalta a especialidade da História da Arte, no estudo do fenômeno na presença do objeto artístico, que apresenta dificuldades na sua análise, pois o estudioso não pode tomar nenhuma outra atitude, a não ser a de interpretá-la sem tentar nenhuma outra interferência. A História da Arte não reconstrói um desenvolvimento progressivo, o que constitui uma outra singularidade pela qual se diferencia do esquema histórico convencional.

Gombrich (1999) afirma que toda produção artística deverá sempre manter um elo com a História. A apreciação do diferencial intencional do artista propicia amíúde a mais fácil abordagem do passado. Perceber a constante mudança, segundo a qual a obra contemporânea está ligada ao passado, seja por imitação ou por contradição, torna-se segundo suas características a principal chave da História da Arte.

O autor a seguir, trata do assunto do ponto de vista sociológico, apesar das visões completamente diferenciadas sobre a História da Arte, apóia-se na concepção de que, no passado está o principal elemento de construção do tema abordado. Ressalta que o retorno do homem no tempo, não é relativo às obras realizadas, mas é a busca de motivos que tragam vantagens para suas relações sociais.

Para Häuser (1988) a veneração pelo passado é um ponto chave na História da Arte. Os primeiros povos recorriam à solidariedade tribal e familiar, o que se tornou um comportamento das classes privilegiadas, para manter e justificar seus privilégios, com na base na hereditariedade. A cultuação do valor pelo antigo é tão acentuada, que arqueólogos e historiadores, por várias vezes, forjaram falsificações para valorizarem estilos ou objetos de arte que consideravam de alto valor.

Na sua visão, a observação da arte do passado, como referência para a atualidade, não se dá somente pela sua valorização como antiguidade, mas pela percepção de como eram e se davam as relações sociais e como arte contribuía para seu desenvolvimento. As obras de arte da idade pré-histórica que sobreviveram até os dias atuais são de extraordinária importância para a Sociologia da Arte.

Häuser (1988) entende que, por intermédio da História da Arte, podemos perceber as tendências que predominavam na produção artística da época, que estavam atreladas a estruturas sociais do período em que foram produzidas as obras de Arte. Destacavam-se dois diferentes motivos dos quais derivam as obras de Arte: algumas são produzidas simplesmente para que existam, outras para serem vistas. A Arte religiosa foi criada puramente em honra de Deus, e mais ou menos todas as obras de Arte destinadas a suavizar a carga, que pesa e oprime o coração do artista. Todos compartilham dessa função, em segredo, com a Arte mágica da idade da pedra lascada.

Na abordagem da Arte, as produções existentes, independentemente dos motivos pelos quais foram realizadas podem seguir vários caminhos. Wöfflin, (2000 p. 12) afirma que: “[...] para a história da arte nada há de mais natural do que traçar

paralelos entre movimentos culturais e períodos estilísticos. Além da busca da identidade por meio da expressão de cada artista”. Qualquer enfoque da arte do ponto de vista histórico, sempre apresenta uma certa tendência a considerar a História da Arte como a história da expressão, portanto, busca na obra de cada artista, a sua personalidade. Nas grandes transformações da forma e da imaginação, a História da Arte reconhece a reação imediata aos movimentos espirituais que, possuem diversas raízes e formam, na sua totalidade, a visão do mundo e o sentimento próprio a uma determinada época.

Uma nação é composta de diversidades que por certo, influenciam à produção dos bens culturais. O gosto individual, os elementos espirituais, morais, as etnias, os costumes da zona rural e os das áreas urbanas são dados que compõem o universo humano e contribuem para a produção artística de todos os períodos. Os movimentos artísticos, os vários estilos e as escolas são decorrentes desta pluralidade de valores, que interferem diretamente na produção e, também, das influências recebidas dos vários intercâmbios internos e externos. Segundo Wöfflin (2000 p. 9): “[...] mas o curso da evolução da arte não pode ser decomposto em uma série de pontos isolados: os indivíduos se organizam em grupos maiores. Isso significa que ao lado do estilo pessoal, deve-se considerar o estilo da escola, o estilo do país, o estilo da raça”.

Ao identificar as diversidades, os historiadores têm, nas produções de cada região, elementos ricos para desenvolverem suas análises. A produção artística é dinâmica, às vezes, se transforma de modo lento e, outras vezes, de modo rápido, decorrentes de vários motivos. Além disso, se apresentam com características locais, nacionais e internacionais. “Épocas diferentes produzem artes diferentes; o espírito da época mescla-se ao espírito da raça. É preciso estabelecer, em primeiro lugar, os traços gerais de um estilo antes de o considerarmos um estilo propriamente nacional”. (WÖFFLIN, 2000 p. 10/11).

As influências externas podem modificar os conceitos estéticos de uma região ou de um país. Uma das funções da História da Arte é apontar as relações do seu patrimônio cultural, e a forma como foi produzida. Wöfflin (2000 p. 12) afirma: “[...] para a história da arte nada há de mais natural do que traçar paralelos entre movimentos culturais e períodos estilísticos”. Ressalta que para isto é fundamental a percepção dos estilos individuais, dos estilos nacionais e dos estilos de época. Algumas abordagens de História da Arte concebem o estilo, sobretudo como expressão do espírito de uma época, de uma nação e como a manifestação de um temperamento individual.

As representações artísticas estão atreladas às condições sociais, materiais e técnicas de sua época. A capacidade criativa ultrapassa as condições de produção vigentes, impedindo-o de ir além por falta de recursos tecnológicos do momento. Todo artista tem diante de si determinadas possibilidades visuais, às quais se acha ligado. A visão em si possui sua história, e a revelação destas camadas visuais deve ser encarada como a primeira tarefa da História da Arte (WÖFFLIN, 2000).

O processo de produção de arte nunca para de se transformar. Não existe um movimento, um estilo, uma escola, um artista que esteja imune de perder a sua importância durante a História. Os impulsos e a imaginação variam e, em alguns momentos apresentam-se mais vigorosos, em outros mais suavemente, mas, sempre, em processo de transformação e, sobretudo, cada momento é interpretado de maneira diferente.

No mundo globalizado a velocidade das informações com a internet, as questões políticas e outros interesses que vão muito além dos temas estéticos, interferem no campo da Arte. “Por esta razão é que a ciência das formas visuais não deve ser vista apenas como um elemento auxiliar, dispensável, no elenco das disciplinas históricas, e sim como algo tão necessário quanto à própria visão”. (WÖFFLIN, 2000 p. 329). O entendimento de como se processam estas interferências, devem ser estudadas por intermédio da História da Arte.

A compreensão da complexidade nas relações sociais e políticas trarão entendimento ao termo: História Universal. É um conceito muito discutível, afirma Belting (2006 p 101): “assim a chamada história da arte é, portanto, uma invenção de utilização restrita e para uma idéia restrita de arte”. Tal pensamento é compartilhado pela concepção de Bazin (1989) a respeito da criação da História da Arte.

Enfim quem não estiver dentro da zona de interesse do conceito da História, estará sempre à margem dela. É importante também ressaltar as transformações que ocorrem em todas as atividades humanas, além de que, com o passar do tempo às interpretações dos fatos e das obras mudam. O que significou algo em uma época poderá ser interpretado de maneira completamente diferente em outra.

Como podemos observar, são variadas as definições de História da Arte, desde a sua afirmação como campo de estudo até os nossos dias. No próximo tópico veremos elementos de concepções da História da Arte.

2.8 - CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA DA ARTE

Neste tópico, trataremos das concepções da Antiga e Nova História da Arte, à luz de autores como: Barral I Altet e Burke.

Apesar de a Arte estar presente desde o início das atividades humanas, nas pinturas das cavernas, da pré-história até os nossos dias, a História da Arte limitou-se a considerar importante somente a produção dos povos e das sociedades ditas cultas e desenvolvidas. Tal visão esta tem se modificado a partir do século XX, pela integração das produções populares e artesanais, que, por muito tempo, só eram incluídas no terreno da Etnologia, segundo Barral I Altet (1994).

A distinção também é praticada, quando o ocorre a separação por importância das linguagens artísticas, nos campos temáticos da História da Arte, que são divididas em dois grandes grupos. No primeiro, tradicionalmente, foram admitidos

as disciplinas arquitetura, escultura e pintura. No segundo estão aqueles que, embora considerados como arte no sentido medieval do termo, são, raramente, levados em conta no sentido restritivo da História da Arte: teatro, dança, música, poesia e cinema. No meio da produção artística, fala-se com frequência em artes maiores (arquitetura, escultura, pintura) e artes menores (objetos).

O conceito de maior ou menor, ainda encontra alguns seguidores, mas a concepção de História da Arte, hoje, sofreu mudanças significativas, pois os historiadores passaram a se interessar por todos os períodos e por todas as artes. Os suportes, os meios de expressão de todas as épocas são considerados como objeto de estudo. A cronologia não é mais a única referência, o contexto passou a ser considerado como uma fonte para a compreensão histórica. As condições de criação, o financiamento da obra de arte, o processo de encomenda, as técnicas e execução da obra e, finalmente, a percepção do público ao qual é destinada, são levadas em consideração (BARRAL I ALTET, 1994).

A História da Arte apresenta diferenças significativas da História Geral, que, desde o seu desenvolvimento, foi construída como um relato dos feitos dos grandes heróis e dos grandes mitos. Na França, principalmente, desde o seu surgimento, estava voltada para o patriotismo e a formação da identidade do cidadão.

Na visão de Belting (2006) a História da Arte europeia ignorou todas as identidades nacionais, e sua hegemonia permaneceu incontestada até a metade do Século XX. Tal posicionamento gerou discordância de vários autores, e, de forma mais contundente nos Estados Unidos, que, a partir deste período passaram a ser o centro de interesse do mundo no setor político, econômico e artístico.

Tais manifestações geraram bases para a construção de uma Nova História da Arte, que apresenta as seguintes concepções: Formalista, Marxista, História Social da Arte, Método Iconológico (Iconologia), Estruturalista e Semiológica.

Barral I Altet (1994 p. 30) faz uma explanação sobre as cinco correntes da Nova História da Arte:

- **Formalista** – [...] se prende ao estudo da composição, da forma e dos volumes, tende a isolar constantes formais frequentemente estanques em relação às cronologias históricas, e cria uma escala de referências internas que permite atribuições e classificações.
- **A História da Arte marxista**, que viveu momentos teóricos muito fortes após a publicação da Ideologia alemã de Marx e Engels em 1846, foi alvo de renovado interesse antes e depois da Segunda Guerra, com historiadores como Antal, Blunt, Schapiro, Klingender ou Hauser. Mantida ao largo dos círculos oficiais e dos debates acadêmicos, essa abordagem da História da arte teve momentos importantes por volta de 1968 e até 1974, principalmente na Alemanha Ocidental, França, Holanda e Estados Unidos.
- **A Sociologia ou História Social da arte** – Essa abordagem, que tem suas origens na teoria filosófica de Taine e utiliza os trabalhos de Hauser, Antal e Francastel, considera o artista um elemento ativo da sociedade que consome suas obras. Particular atenção é dada aos comanditários e aos clientes, à produção e ao consumo.
- **O método iconológico**, proveniente da escola alemã de Aby Warburg e desenvolvida por Erwin Panofsky e Rudloff Wittkower, procura compreender os diferentes níveis de consciência individuais e coletivos na obra de arte.
- **Estruturalismo e Semiologia** como análise estrutural da obra de arte e com aplicação do estudo dos signos.

Na França, durante os últimos vinte anos, as mudanças nas concepções de História da Arte, geraram transformações e dois campos de estudos progrediram consideravelmente, através das pesquisas eruditas dos historiadores da Arte e também por um interesse maior do público, tais como: os aspectos monumentais da Arte do século passado e Arte produzida nos dias atuais.

As bibliotecas e os arquivos passaram a integrar o contexto da pesquisa artística e, hoje se constituem como as principais fontes documentais para o estudo da obra de arte.

As contribuições têm surgido de várias áreas, por exemplo, a fotografia é uma outra linguagem que tem contribuído de forma significativa. No contexto atual, é uma das fontes de documentação mais importantes para o historiador da arte,

conjuntamente com avanços tecnológicos da informática, que tem domínio da massa de informações cada vez maior segundo Barral I Altet (1994). Apesar de todas as mudanças apresentadas, a História da Arte continua dividida, entre tendências e escolas, para a maioria dos autores e em vários programas curriculares.

Levando em conta este quadro teórico, e a realidade de nossas instituições de ensino superior, desenvolvemos esta pesquisa. Através da análise das entrevistas e da observação da atuação dos docentes, procuramos identificar as práticas dos professores que ensinam História da Arte em Fortaleza. Para esta análise buscamos compreender os mais variados aspectos do seu desenvolvimento, como campo de estudo e disciplina na área acadêmica.

2.9 - A TRAJETÓRIA DO DESENVOLVIMENTO DA HISTÓRIA DA ARTE

Trataremos a partir de agora, da trajetória e do desenvolvimento da História da Arte, desde o seu surgimento na Europa renascentista, passando por sua expansão pelo velho continente, até sua chegada às terras americanas, difundindo-se pelas universidades, inclusive no Brasil, onde o seu ensino foi instituído a partir da criação da Academia Imperial de Belas Artes, até sua implantação nas instituições de ensino superior de Fortaleza.

A primeira referência feita ao artista como um ser que mereça destaque, será por um historiador na cidade de Florença, em livro não direcionado à Arte, mas aos ilustres cidadãos florentinos. Filippo Villani é o primeiro “historiador” (grifo do autor) a levar os artistas na devida conta. Seu relato é concebido de maneira biográfica, o que se amolda perfeitamente ao espírito de uma civilização, em que tudo quanto se faz traz a marca do gênio individual (BAZIN, 1989). No início do século XV, ainda não podemos afirmar que já existe uma História da Arte, pois as características dos escritos são apenas de crônicas, que se referem muito mais a biografia dos artistas, do que a conceitos de arte.

Seguindo a trilha das suas fontes históricas, será com Ghiberti, que se tem conhecimento da primeira autobiografia de um artista, na qual ele relata a sua própria vida e de suas obras. Além deste feito, ele também irá empregar pela primeira vez o termo que irá dar origem a palavra Renascimento. “É a propósito do esboço feito por Ghiberti sobre a decadência das artes após Constantino e seu novo surto devido a Giotto que o artista, inspirando-se talvez numa passagem de Plínio, emprega a palavra *rinacque*, da qual mais tarde se tirará o termo Renascimento”. (BAZIN, 1989 p. 16). Além desta obra, surgirão outras categorias de estudos sobre os artistas da época.

Será sobre Brunelleschi a primeira monografia escrita a respeito de um artista, por um autor não identificado. Existem apenas suposições sobre a autoria da referida pesquisa: “Milanesi supôs ter sido o famoso matemático Antonio de Tuccio Manetti (1423 - 1497) que foi perito durante a construção do Domo de Florença”. (BAZIN, 1989 p.16). A prática de escrever sobre essa área começa a se estabelecer e surgirá uma outra categoria de estudo sobre as artes no século seguinte.

Na primeira metade do Século XVI o estudo das artes era desenvolvido em forma de biografias, tendo se tornado uma preocupação de vários humanistas deste período. Embora existam referências a um estudo inacabado de História da Arte no *Códice Magliabechiano*, no qual haveria uma abordagem diferenciada ao estilo biográfico. O autor, que não parece ter sido artista, deve ter trabalhado entre 1537 e 1542, paralelamente a Giorgio Vasari.

A primeira parte é original, visto que, se tratando da Arte Antiga, o historiador tenta distinguir os diversos períodos, certo é que sempre de acordo com a literatura, mas sem recorrer aos monumentos. A segunda compõe-se de biografias dos artistas florentinos do *Trecento* e do primeiro *Quattrocento*, constata Bazin (1989). (grifos do autor).

A História da Arte com o objetivo de contar a história dos artistas surgirá com Giorgio Vasari. Embora tenha utilizado o método biográfico, com alusões a seus

predecessores que conheceu mediante a manuscritos. Enfatiza que ele foi um pesquisador bem informado para a época, fez inquirições por toda a Itália, por contatos diretos, por correspondência. Serviu-se também dos guias, que começaram a ser publicados nas cidades da Itália. Não desdenhava a literatura de história geral, apoiava algumas de suas deduções numa análise morfológica dos monumentos, mas é certo que, como um historiador moderno, foi consultar diretamente os arquivos, como fez em Florença para o *libro vecchio della compagnia dei pitturi fiorentini* ou o *Libro dell'arte della Calimala*".

Efland (1990) também fez referências ao mesmo assunto e se reporta ao artista e historiador Giorgio Vasari, como o precursor dos primeiros estudos sobre o tema. Afirma que ele deu os primeiros passos para estruturar a chamada História da Arte, baseada numa concepção temporal – nascimento, maturidade, velhice. Os seus pensamentos sobre o assunto surgiram a partir do seu livro "*Le vite'd piu eccelenti pittori, scultori ed architettori*", cuja primeira edição data de 1500 e a segunda de 1568.

Havia na visão de Giorgio Vasari, uma distinção na classificação das artes, que eram divididas em maiores e menores, de acordo o grau de importância: As artes menores são abordadas indiretamente, quando o historiador fala das medalhas, dos entalhos e dos camafeus a propósito da escultura, do mosaico a propósito da arquitetura e da pintura, da douradura, da marchetaria e do vitral na seção da pintura. Por fim, diz algumas palavras sobre ourivesaria e a gravura, pelo menos a gravura em madeira. [...] "em suas biografias ele não concede nenhum lugar aos artistas que praticam esses ofícios que, para ele continuam a ser *mecânicos* (grifo do autor) e, portanto, servís. Dada à imensa repercussão que seu livro alcançará, pode-se dizer que Giorgio Vasari consagrou a cisão entre artes maiores e artes menores" (BAZIN, 1989 p. 30). Divisão que permanece até os nossos dias, que se tem evidenciado, com a produção dos artistas atuais.

Giorgio Vasari procurou definir o estilo próprio de cada artista e de cada etapa da história das artes, mas não se preocupou em observar com o devido cuidado, o fato existir outros estilos nacionais, centrado suas pesquisas em Florença. Um dado curioso nesse historiador é o seu desconhecimento da produção de outros países, pois nunca saiu da Itália. As informações que tinha eram por intermédio de terceiros, que relatavam o que conheciam em suas viagens. Bazin (1989 p. 34) afirma: “[...] certo é que ele só conhece o estrangeiro por ouvir dizer, mas as variedades regionais da Itália deveriam impressioná-lo melhor se não tivesse referido tudo ao parâmetro florentino”.

Essa espécie de bairrismo praticado pelo historiador italiano, difere totalmente do comportamento do português Francisco de Holanda, miniaturista que o rei do João III enviou para estagiar na Itália e residiu em Roma entre 1537 e 1540-1541. Seu ensaio “Pintura antiga”, livro terminado em 1548-1549, constitui-se de quatro diálogos, um dos quais com Miguel Ângelo. mostrou-se mais sensível e mais atento aos estilos nacionais. A exemplo de Leonardo da Vinci, a contradição entre a fatura individual e as normas infalíveis de uma beleza absoluta. Mas, tendo-a admitido, ele se mostra mais acessível às maneiras nacionais e torna-se mais justo do que Giorgio Vasari, por exemplo, em relação ao estilo de Albrecht Dürer, (BAZIN, 1989).

Apesar da visão limitada de Giorgio Vasari com relação à produção artística mundial, sua forma de apresentar a História da Arte por meio da biografia dos artistas, prevaleceu por mais de duzentos anos. Muitos outros autores europeus seguirão o seu conceito e usarão esse mesmo modelo em suas obras. O modelo proposto por Vasari bloqueou de certa forma a História da Arte por dois séculos. Segundo Bazin (1989) a forma biográfica será adotada por Van Mander e Sandrart e continuada na Itália por Bladinucci, Bellori, Baglione, nos Países-Baixos por Gerard de Lairese, Houbraken e Descamps, na Espanha por Pacheco e Palomino, na Inglaterra por Walpole e, enfim, na França por Dezallier d’Argenville, que tentará uma história geral da pintura.

A História da Arte sofreu uma limitação que só será modificada por outro florentino, Feles Baldinucci. Segundo Bazin (1989) ele se mostrou ainda mais abrangente. A sua obra, publicada em 1681 a 1728, pretendia realizar a “árvore universal” da arte; demonstrou está bem informado sobre a arte do Norte e buscou a compreensão da pluralidade dos talentos e dos estilos. Naquele momento, era comum entre os historiadores, a prática de copiarem-se uns aos outros sem o menor pudor, mas tal procedimento não foi adotado por ele. Sempre teve a elegância de citar suas fontes e de apresentar longas citações de seus predecessores. Apesar da produção sobre a História da Arte já está bem desenvolvida, naquele período na Itália, não será de um italiano a mais completa obra sobre a temática até aquele momento.

O francês J. B. Decamps, professor da Escola Acadêmica de Roen, irá apresentar a mais vasta obra consagrada ao Norte da Europa, *L'avie des peintres flamands, allemands et hollandais*. Dividida em quatro volumes, publicadas de 1753 a 1765, foi continuada num quinto volume, aparecido em 1842, por J. Dezallier d'Argenville.

Apesar da importância concedida a essa publicação, até aquele momento não havia obras que pudessem ser consideradas de caráter universal. Será outro francês o responsável pelo feito, pois em 1698, aparece uma primeira história universal da arte, redigida por Pierre Monier, um pintor. O título indica bem as ambições da obra: *Histoire des arts qui ont rapport avec le dessin divisée en trois livres, ou il est de son origine, de son progrès, de sa chute et de son rétablissement*. É a primeira obra que traz o título de História das Artes. Monier introduziu em seu desenvolvimento formas artísticas de grandes divisões, que por muito tempo serão utilizadas: arte assíria, egípcia, hebraica, babilônica, grega, romana, o gosto gótico, a Idade Média e o Renascimento (BAZIN, 1989).

Os pioneiros da criação e da difusão da História da Arte, ainda não poderiam ser considerados historiadores, de acordo com a concepção atual que caracteriza a atuação desses profissionais. Isto ocorrerá a partir da segunda metade do

Século XVIII por dois homens, um francês e um alemão, o Conde de Cailus e Winckelmann. O último, segundo Bazin (1989) era um teórico e conhecedor de estética, é considerado como o principal responsável pela reviravolta definitiva da História da Arte. Tal distinção foi dada pelo povo alemão, reconhecidamente dentre os povos modernos, os que mais se preocuparam com a historiografia. O primeiro tinha uma concepção mais empírica e mais arqueológica do que o historiador de Arte, não alcançou a fama do segundo, embora em um certo sentido, fosse mais moderno do que ele.

Ambos são exemplares nas duas atitudes que separarão as escolas alemã e francesa da história da arte. a primeira tende para a teoria, e a outra, desconfiada do dogmatismo, achando mais prudente adotar certo pragmatismo. “A história das artes, eis o que se torna claro, e não mais a dos artistas. E, ao mesmo tempo, Cailus concebe, sem designá-lo expressamente, as noções relativas aos estilos ligadas ao tempo e ao lugar”. (BAZIN, 1989 p.76).

A expressão “História da Arte”, até o presente momento, segundo os autores pesquisados, afirmam que foi utilizado pela primeira vez no livro “*Historia del arte en la antigüedad*”²⁰. Antes esta historia tinha característica de história dos artistas, como no caso de Giorgio Vasari durante o Renascimento, com características bem diferenciadas. Na abordagem de Winckelmann, a História da Arte era voltada para a historia do belo e estava centrada na evolução da forma.

Winckelmann considerou que a evolução da arte segue um ritmo que corresponde às fases da vida do homem: infância, maturidade e declínio, idéia-mestra defendida na obra de Vasari. O historiador alemão dividiu a arte grega em quatro períodos:

- antigo (arcaico): até Fídias.
- sublime: Fídias.
- belo: Praxíteles, Lisipo, Apeles.

²⁰ O livro “*Historia del arte en la antigüedad*” é de autoria do historiador alemão Winckelmann.

- imitativo: o greco-romano.

Efland (1990) faz referência a Winckelmann, considera-o como historiador, e como responsável pelos primeiros registros do ensino da História da Arte, encontrados na Alemanha. A implantação em instituições, como ensino formal, não surgiu paralelamente ao ensino do “*fazer artístico*” (grifo nosso) que foi difundido inicialmente pela prática em oficinas de artesãos. Nesse período não havia, ainda, aulas sistematizadas em escolas e o conhecimento era repassado de pai para filho ou de mestre para o aprendiz.

A seguir, trataremos da transformação da função até então desenvolvida pela História da Arte, que assumiu o papel de disciplina em instituições de ensino formal.

2.10 - O ENSINO DA HISTÓRIA DA ARTE NA ACADEMIA

Na Europa, o ensino da História da Arte na academia só viria acontecer muito mais tarde do que o ensino da arte. Johann Winckelmann, no século XVIII, estabeleceu os fundamentos para o seu estudo. Mas esse tipo de história só se tornou uma disciplina acadêmica a partir de 1844, na Universidade de Berlin, segundo Bazin, (1989).

Seguindo as fontes do mesmo autor, a primeira disciplina dedicada exclusivamente à História da Arte foi estabelecida em Göttingen, tendo como seu professor Jonh Dominic Fiorillo. A partir desse período, esta matéria também se estabeleceu na Basileia, Suíça, Viena e Áustria. Difundida e aceita em vários países da Europa, em consequência da sua valorização, logo iria tornar-se uma disciplina autônoma.

Segundo Bazin (1989) a Universidade de Viena na, Áustria, foi a primeira a ensinar a História da Arte Moderna como uma disciplina autônoma. Uma cátedra foi inaugurada em 1853, por Rudolf Von Eitelberg, que fundara o Museu das Artes Decorativas. Essa aliança da cátedra com o museu manifestou-se em Viena, desde o começo e mostrou-se fecunda.

Fortalecida pela sua nova condição como disciplina autônoma, chegaria ao continente americano, trazida por seus colonizadores. Logo estaria fazendo parte do das matrizes curriculares de instituições de ensino superior.

Nas universidades americanas, surgiram a partir de 1846 em Havard, Yale em 1867, Princeton em 1882, pois todas tinham em seus curriculos a disciplina, História da Arte. Havia, nas três universidades, abordagens diferentes em relação a esses estudos, como cita Efland (1990 p.107): “Harvard tratava de combinar la práctica del arte con la historia del arte. Yale, en cambio, se concentraba en los cursos de taller artístico, mientras que Princeton se dedicaba a la historia del arte”.²¹ Ao chegar à América, espalhou-se por outras regiões além dos Estados Unidos. Mostraremos a seguir, seu percurso em terras brasileiras.

2.11 - O ENSINO DA HISTÓRIA DA ARTE NO BRASIL

No Brasil, a exemplo do que aconteceu na Europa e nos Estados Unidos, o ensino da História da Arte se deu depois da implementação do ensino artístico. O ensino oficial de arte começa com a criação da Academia de Belas Artes em 1816, e o ensino da História da Arte somente a partir de 1890. Foi também a partir desta data que a Academia se transformou na Escola Nacional de Belas Artes.

Introduzida em 1870 na Academia Imperial de Belas Artes, a História da Arte foi lecionada a partir de 1890, na Escola Nacional de Belas Artes (sucessora da academia), estabelecimento mais tarde incorporado à Universidade do Brasil (1931) e posteriormente à Universidade Federal do Rio de Janeiro (1960). O exemplo da Academia da ex-capital federal, escolas sucessivamente surgidas em diferentes partes do país, como a Escola de Belas Artes da Bahia, em 1877 e o Instituto de Artes em Porto Alegre

²¹ Tradução livre: “Harvard tratava de combinar a prática da arte com a História da Arte. Yale em cambio se concentrava nos cursos nos ateliês de arte, Princeton se dedicava a História da Arte”.

(órgão que, fundado em 1908, seus cursos de Artes Plásticas em 1914), incluíam a História da Arte em seus currículos. Uma concepção diversa de preparo teórico e prático é a que se constata na estrutura do Instituto de Arte da efêmera Universidade do Distrito Federal. (Zanini, 1997 p. 22).

O ensino da História da Arte não foi uma atividade fácil de ser implantada. Os meios para seu desenvolvimento eram precários. O despreparo dos docentes foi um dos maiores obstáculos para se obter um ensino de qualidade. O primeiro titular da cadeira na Academia Imperial das Belas Artes (1870) foi o pintor Pedro Américo que, apesar de seu reconhecido empenho, não dispunha de formação específica para lecionar na área. Após o seu afastamento das atividades docentes, as deficiências não foram sanadas, imediatamente, por seus sucessores. Somente mais tarde, já na Escola Nacional de Belas Artes e na Universidade do Brasil entre 1918 e 1954, surgiram professores com formação acadêmica, para a disciplina, como José Pinto Flexa Ribeiro, formado junto à “Maxime Collignon, de Paris. Ele teve como sucessor de 1954/55 a 1969, o professor Mario Barata, licenciado junto ao ‘*Institut d' Art et d' Archéologie*’ da Universidade de Paris”. (Zanini, 1997 p. 22).

No Brasil, o primeiro curso de formação em História da Arte surgiu em 1969, no Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP) em nível de mestrado. Seguindo o pioneirismo, o doutorado só veio ser implantado na década de 1980. Segundo comentário de Zanini (1997) com a reforma universitária de 1971, a disciplina História da Arte, oferecida pelo Departamento de História foi transferida para a recém-criada Escola de Comunicações e Artes. Nesta escola, concentraram-se vários estudos de arte e a História da Arte ganhou novo impulso mediante o curso de Educação Artística.

A implantação de cursos de mestrado em História da Arte, em outras universidades brasileiras, levou alguns anos para ser concretizada. O que provocava um prejuízo inegável, para os que pretendiam uma pós-graduação nessa área. Com a diminuta oferta nas universidades brasileiras, os interessados buscavam especialização no exterior. Na citação de Zanini (1997 pp. 23/24) podemos examinar o aspecto cronológico da ampliação da oferta de novos cursos:

Transcorreram vários anos antes que novos cursos de mestrado em História da Arte se estabelecessem em outras universidades. Sucessivamente, foram eles instituídos na Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1985); no Departamento de História (área de concentração do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Campinas) (1988); no Instituto de Arte da mesma Universidade (1989); no Instituto de Artes da Universidade de São Paulo (1991); no Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1992) e na Escola de Belas Artes da Bahia (1992); o Instituto de Arte e Cultura da Universidade Federal de Ouro Preto têm também um projeto de implantação de mestrado. Por sua vez, a Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais discute no momento a sua criação. Acrescente-se um curso de especialização em História da Arte e Arquitetura no Brasil foi instalado no departamento de História da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 1980 (pós-graduação *lato sensu*).

De acordo com a citação, a implantação do ensino de História da Arte é predominante na região sudeste. Vejamos como o tal fato se desenvolveu em Fortaleza.

2.12 - O ENSINO DA HISTÓRIA DA ARTE EM FORTALEZA

Em Fortaleza, o início do ensino de História da Arte também não coincide com o início da aprendizagem artística. A partir dos meados do século passado, com a criação da Escola de Belas Artes da SCAP em 1953, a disciplina foi incluída pela primeira vez na matriz curricular de uma instituição de ensino regular e teve como primeiro professor Araken Carneiro. A Escola fechou as portas antes de formar a primeira turma, o que interrompeu prematuramente, o aprofundamento dos estudos nesta área.

Com o fim da escola da SCAP, a disciplina só voltou a ser ministrada na Escola de **Arquitetura** da Universidade Federal do Ceará (UFC) criada em **1964**, dessa forma, foi o a primeira instituição a ensinar História da Arte em nível de graduação, em Fortaleza. Em outros cursos da UFC, como Estilismo e Moda, aparece o estudo da História da Arte I e II, e no curso Comunicação Social é ministrada a História Cultural da Arte.

Na Universidade Estadual do Ceará, desde 1977, no curso de Licenciatura em Música, a História da Arte passou a integrar o seu currículo. O conteúdo da disciplina estava fundamentado na produção plástica ocidental e abrangia desde a pré-história até os movimentos artísticos do Século XX. Em consequência de alterações exigidas pela universidade, atualmente, o conteúdo programático mudou seu foco, e está voltando para a História da Música. O Curso não tem uma matriz única, pois existem duas modalidades: Habilitação em Canto e outra em Composição, que continuam a lecionar a História da Arte, tendo como eixo básico a produção das Artes Visuais.

A Universidade de Fortaleza (UNIFOR) iniciou suas atividades educacionais em 1971. Alguns de seus cursos de graduação, tais como: **Publicidade e Propaganda, Jornalismo, Arquitetura e Urbanismo**, incluíram a disciplina de História da Arte em seus currículos.

Outras Instituições de ensino superior que surgiram a partir de 2000, também incluíram a disciplina em suas matrizes curriculares: a Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (antes Faculdade Gama Filho de Fortaleza) no seu Curso de Bacharelado em Artes Plásticas; o Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFETCE) no Curso de Tecnólogo em Artes Plásticas (em fase de transformação para licenciatura em Artes Visuais); a Faculdade do Nordeste - FANOR no Curso de Design, Turismo, Estética e Arquitetura e Urbanismo; Faculdades Cearenses, no Curso Ciências Humanas e Sociais Jornalismo e Propaganda. A Faculdade Sete de Setembro oferta a Estética e História da Arte no Curso de Jornalismo e a Faculdade Marista no Curso Design e Moda.

Neste quadro constituído pelo ensino da História da Arte nas Instituições de Ensino Superior de Fortaleza, desenvolvemos nossa investigação. Com base nos elementos conceituais do nosso estudo, descreveremos e analisaremos no próximo capítulo os dados obtidos na pesquisa de campo.

CAPITULO III: ANÁLISE DOS CRUZAMENTOS DE DADOS DAS ENTREVISTAS

Na coleta de dados desta investigação, utilizamos a entrevista semi-estruturada o que direcionou o nosso trabalho, e, ao mesmo tempo, deixou em liberdade cada entrevistado para expor seus conceitos sobre Educação, Arte, História da Arte e qualquer outro assunto que achassem pertinente, ao tema principal. Também informamos aos entrevistados, que poderiam formular novos questionamentos no decorrer da entrevista.

Entrevistamos 17 professores, o que corresponde quase a totalidade dos docentes que atuam ou atuaram no ensino de História da Arte nas instituições de nível superior em Fortaleza. Um deles foi excluído do cruzamento de dados, pois não atendia ao nosso recorte, havia ensinado a disciplina (apenas no segundo grau ou em cursos livres).

Na amostra, houve uma predominância masculina: 6 mulheres e 10 homens; 7 são servidores públicos federais, entre eles, 1 é professor substituto. 9 trabalham na rede de ensino privada.

Encontramos professores com formação nos diversos níveis: graduação, especialização, mestrado e doutorado. O roteiro da entrevista foi dividido em três blocos: formação, atuação e concepções.

Questionamos como ocorreu o processo de formação dos professores que ensinam História da Arte nas instituições de nível superior em Fortaleza. Além disto, perguntamos se a não existência, em Fortaleza, de cursos de preparação de professor para ministrar História da Arte, poderia trazer alguma influência para o ensino desta disciplina.

No que se refere à atuação, foi investigado o tempo em que trabalham ou trabalharam como professores no campo da História da Arte. Se já lecionaram outras disciplinas, se exerceram ou exercem uma outra função diferente da docência, e quais as contribuições que tais atividades trouxeram para a sua formação e atuação docente. Perguntamos, também, se estabelecem relações entre a produção artística local, nacional e internacional. Procuramos identificar os fatores que influem na qualidade do ensino da disciplina em Fortaleza, e, também, quais são os maiores desafios encontrados pelo professor na sua prática na área.

Indagamos como os docentes lidam com as concepções e métodos da pesquisa em História da Arte. Questionamos ainda, qual o principal objetivo do seu ensino.

Finalizando a entrevista, investigamos em que medida o professor valorizava as atividades exercidas fora de sala de aula: visitas monitoradas dos alunos de História da Arte aos espaços culturais.

Os resultados obtidos serão apresentados e discutidos no tópico seguinte, com utilização de dados quantitativos e o auxílio de gráficos.

3.1 - NÍVEL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Iniciamos, aqui, a análise dos dados, correspondentes ao nível de formação dos profissionais, que atuam no ensino da História da Arte nas instituições de nível superior em Fortaleza. com base nestes resultados, conseguimos traçar o perfil dos docentes, detectar quais são suas concepções de História da Arte e identificar a forma, como desenvolvem suas práticas.

3.1.1 – Cursos de formação em nível de graduação dos professores entrevistados

A formação dos professores entrevistados em nível de graduação é diversificada. Os cursos são: Filosofia 6% (1), Comunicação em Arte, 6% (1), Arte Comercial, 6% (1), Pedagogia²² 6% (1), Letras 13% (2), História²³, 19% (3) em Arquitetura 19% (3) e Música 19% (3). Vejamos o gráfico que abrange as diversas áreas, com a quantidade de docentes distribuídos por cada uma delas:

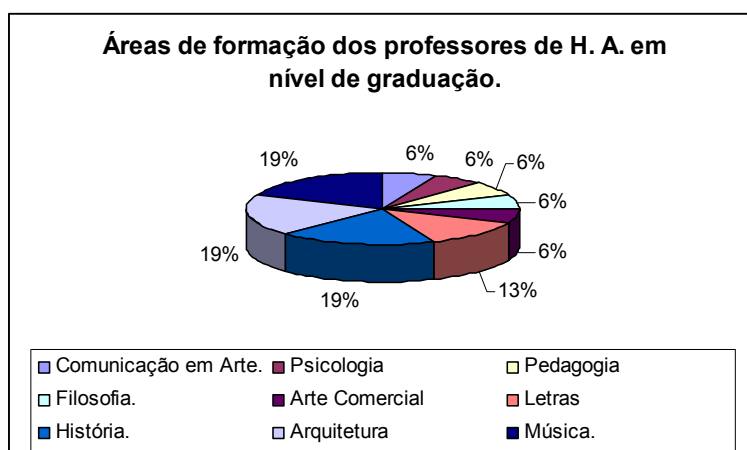


Gráfico 1 - Áreas de formação dos professores de História da Arte em nível de graduação

3.1.2 - Áreas da pós-graduação em nível de especialização

Na pós-graduação, 56% (9) dos entrevistados são especialistas, entre eles, 2 apresentam duas especializações: um docente com formação em Música Antiga e Música Espanhola, e outro em Filosofia Clínica e Metodologia do Ensino de Arte. Este também possui uma capacitação em Arte Terapia.

A diversidade é a principal característica encontrada na especialização. Observemos os dados discriminados por áreas: Planejamento Escolar 6% (1), Crítica

²² O docente com formação em Pedagogia, também é graduado em Música. Esta informação não aparece no gráfico, porque interfere nos índices da porcentagem, gerando distorções nos resultados.

²³ Um dos docentes com formação em História, também é graduado em Direito. Esta informação não aparece no gráfico, porque interfere nos índices da porcentagem, gerando distorções nos resultados.

Literária, 6% (1) Fotografia 6% (1), Iluminação e Design de Interiores, 6% (1) Música Antiga 6% (1), Arte-educação 13% (2), Metodologia do Ensino de Arte 13% (2) e 44% (7) dos professores não possuem esta formação.

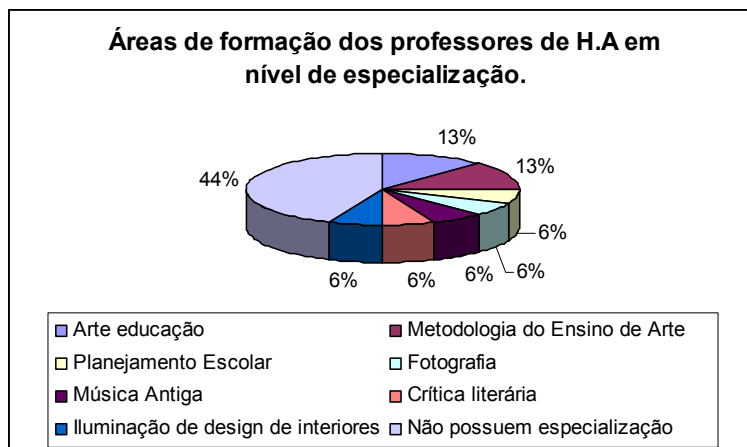


Gráfico 2 - áreas de formação dos professores de História da Arte em nível de Especialização

3.1.3 - Áreas da pós-graduação em nível de mestrado

No grupo entrevistado, 65% (12) dos professores possuem título de mestre. A diversidade continua a ser a principal característica da formação. As áreas estão assim divididas: História Social 6% (1), Arte Educação 6% (1), Museologia 6% (1), Música Antiga 6% (1), Comunicação 6% (1), Literatura. 63% (10), Etnomusicologia 13% (2) e Educação 13% (2). Em História e Cultura 6% (1) um docente se encontra em fase final, preparando-se para a defesa da dissertação.

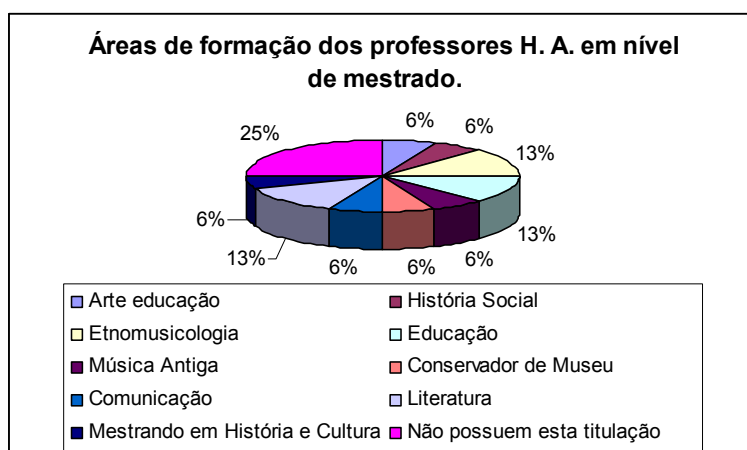


Gráfico 3 - Áreas da pós-graduação em nível de Mestrado

3.1.4 - Áreas da pós-graduação em nível de Doutorado

A formação em nível de doutorado apresenta um índice baixo. Encontramos, apenas 2 professores com a titulação e 1 com o curso em andamento, 18% (3) do total de entrevistados (16). Todos em áreas diferentes, em Música Antiga 6% (1) e em Comunicação 6% (1). E aquele que, ainda não concluiu o curso, está estudando as Artes Visuais Contemporânea na Educação Escolar 6% (1).

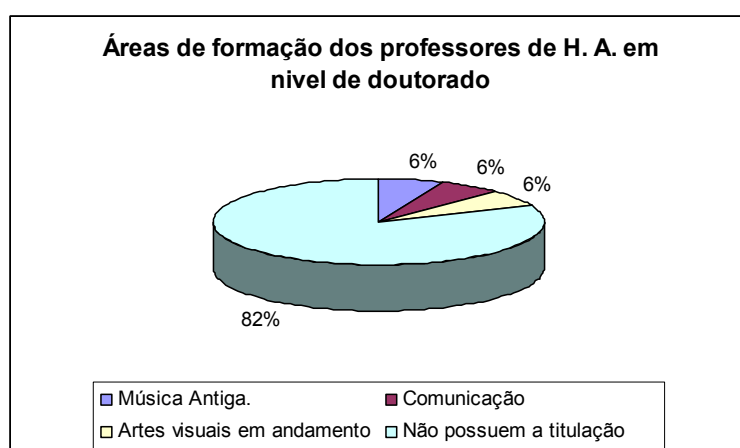


Gráfico 4 - Áreas da pós-graduação em nível de Doutorado.

Após a exposição dos dados referentes à formação dos professores, que ensinam História da Arte em instituições de nível superior em Fortaleza, analisaremos o local, onde cada um realizou sua formação.

3.1.5 - Local de formação dos professores de História da Arte na graduação

Consideramos necessário apresentar o local de formação dos profissionais entrevistados, pois tal informação poderá trazer uma maior compreensão do perfil dos docentes, que atuam no ensino de História da Arte em instituições de ensino superior em Fortaleza. procuramos detectar, em que medida, o local de formação influencia as concepções teóricas e práticas de cada profissional investigado.

Existem variações nas matrizes curriculares de cursos similares no Brasil, que, certamente, são adotadas para atender as especificidades locais. Um país com dimensões continentais como o nosso, gera uma diversidade social, cultural e geográfica acentuada, por conseguinte, o contexto formação varia de acordo com as características da localidade na qual está situada.

O depoimento do “Prof. 13”²⁴ a respeito dessa diferença curricular, no curso de Letras, realizado em outra capital brasileira, sendo as influências recebidas no contexto de formação:

[...] é eu fiz graduação em Letras, na Federal do Maranhão, e acho que é importante dizer que, quando eu fiz graduação em Letras lá, eram obrigatórias cadeiras de História da Arte I, II e III. [...] e aqui me parece que não tem no curso de Letras, eu não sei, na verdade eu não sei, eu não sei. [...] e desde essa época, a minha paixão maior entre as artes, era pela literatura. Mas, eu me encantei é assim até emocionalmente com as com essas cadeiras, desde é essa época eu é já tive interesse pela a História da Arte.

No depoimento do “Prof. 7”, ficam acentuadas as diferenças decorrentes do local de formação.

Então como estudante passo a me relacionar com o patrimônio histórico artístico nacional, e passo a freqüentar pra fazer um trabalho escolar e acabei ficando lá. [...] nunca fui funcionário deles, e fiquei trabalhando lá com eles. E pra mim era uma honraria muito grande, porque as pessoas aqui vêm tirar dúvidas comigo, quando eu estudava, eu tirava dúvidas com o Lúcio Costa²⁵, assim como nós estamos conversando aqui. E da mesma forma, o diretor do arquivo do patrimônio era o Carlos Drummond de Andrade²⁶.

As particularidades de cada região, que estão registradas nos depoimentos, integram o processo de formação do professor e, certamente exercem influências na prática docente.

Dos professores entrevistados, 76% (12) graduaram-se no Brasil, nos estados do: Ceará 57% (9), Rio de Janeiro 13% (2) e Maranhão 6% (1). No exterior

²⁴ Com a finalidade de preservar a identidade dos entrevistados, passamos a chamá-los por números, obedecendo a ordem numérica em que foram entrevistados.

²⁵ Um dos mais importantes arquitetos brasileiros, junto Niemeyer projetou Brasília.

²⁶ Um dos mais importantes poetas brasileiros do século XX.

24% (4) assim distribuídos: México 6% (1), Estados Unidos 6% (1), Portugal 6% (1) e França 6% (1).

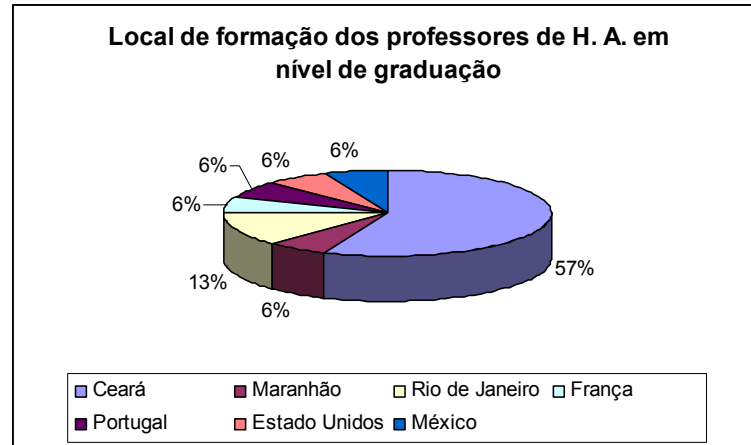


Gráfico 5 - Local de formação dos professores de História da Arte em nível de graduação

3.1.6 - Local de formação dos professores de História da Arte em nível de especialização

Comparativamente ao quadro anterior, o número de docentes que realizaram estudos de especialização diminuiu. No Brasil o índice é de 43% (7), nos seguintes estados: no Ceará 43% (5), Goiás 6% (1) e Paraíba 6% (1). Fora do território brasileiro o índice é de 12% (2), em países como: França 6% (1) e México 6% (1).

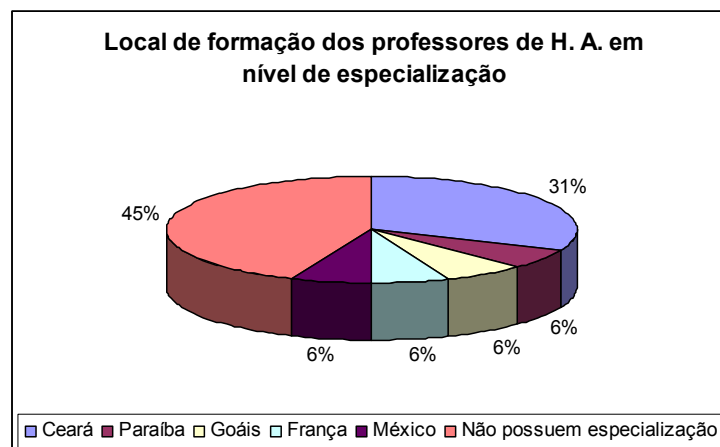


Gráfico 6 - Local de formação dos professores de História da Arte em nível de especialização

3.1.7 - Local de formação dos professores de História da Arte em nível de Mestrado

No mestrado, o número de formações no Brasil corresponde a uma acentuada maioria, pois são 56% (9). No Ceará 32% (5), Bahia 13% (2), Rio de Janeiro 6% (1) e no Maranhão 6% (1). As realizadas no exterior são apenas 19 % (3), assim distribuídas: Estados Unidos 6% (1), França 6% (1) e Portugal 6% (1). Há um dado a ser destacado, entre os docentes que concluíram seus estudos de pós-graduação em terras estrangeiras, apenas um é brasileiro. Fica demonstrada a pequena incidência deste tipo de intercâmbio com outros países, entre os nossos professores de História da Arte.

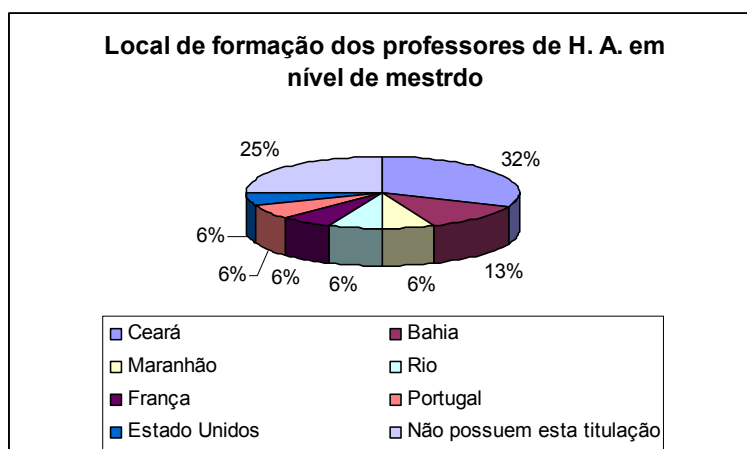


Gráfico 7 - Local de formação dos professores de História da Arte em nível de Mestrado

3.1.8 – Local de formação dos professores de História da Arte em nível de doutorado

No doutorado, é pequeno o número de titulações no meio do nosso corpo docente. Corresponde apenas a 18% do total dos professores entrevistados (16). Todas as formações são áreas afins, nenhuma, específica em História da Arte. O predomínio é a formação no exterior com 12% (2) docentes, assim distribuídos: 6% (1) na cidade

do México, e 6% (1) em andamento, realiza seus estudos em Portugal. O outro concluiu no Brasil, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, que corresponde aos outros 6% (1).

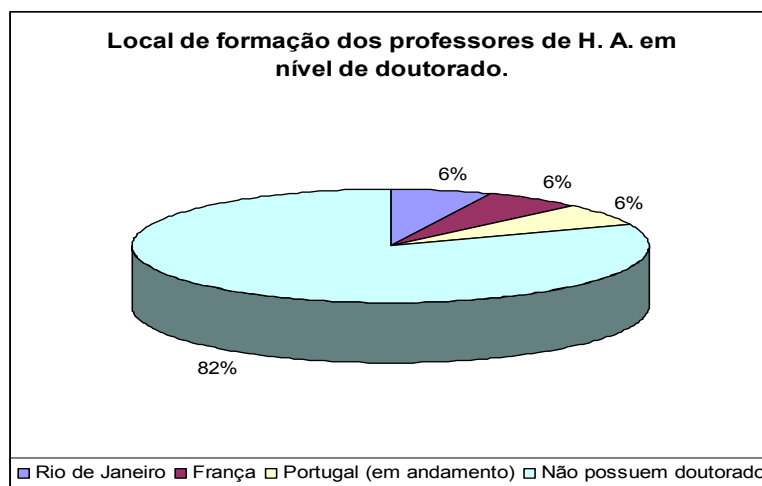


Gráfico 8 – Local de formação dos professores de História da Arte em nível de Doutorado.

De posse das informações relativas aos locais de formação dos professores, que ensinam História da Arte nas instituições de nível superior em Fortaleza, examinaremos relações existentes entre as graduações, especializações, mestrados e doutorados e a área de artes.

3.1.9 - Formação dos professores em áreas afins com a História da Arte em nível de Graduação

Os dados comprovam a carência de formação específica em História da Arte, em todos os níveis, nos docentes que atuam nas instituições em nível superior em Fortaleza. É indispensável para a compreensão da problemática geral do contexto, analisar a formação em áreas afins com, com objetivo perceber qual o grau de envolvimento com área de foco da nossa pesquisa.

A maioria estudou a disciplina investigada em seus cursos de graduação, por constar nas matrizes curriculares como obrigatória ou optativa. Assim estão distribuídos nas seguintes áreas: 6% (1) em Comunicação em Arte, 6% (1) em Arte Comercial, 6% (1) em Letras, 19% (3) em Arquitetura e 25% (4) em Música.



Gráfico 9 – Formação dos professores em áreas afins com a História da Arte em nível de Graduação.

3.1.10 – Formação dos professores em áreas afins com a História da Arte em nível de Especialização

Em nível de especialização, a relação de afinidade com a área História de Artes é menor do que na graduação. 40% entrevistados realizaram cursos que não apresentam nenhuma afinidade com arte. Entre os professores que possuem essa formação. 6% (1) em Crítica Literária, 6% (1) em Iluminação e Design de Interiores, 6% (1) em Música Antiga e Música Espanhola, 12% (2) em Arte Educação, 12% (2) em Metodologia do Ensino de Arte, um deles também apresenta em seu currículo uma capacitação em Arte-terapia.

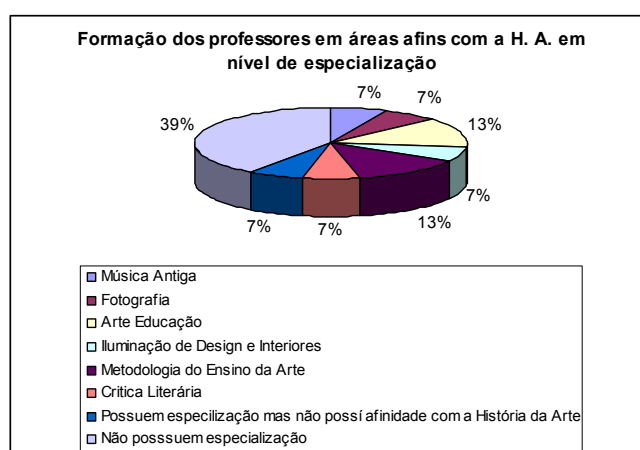


Gráfico 10 – Formação dos professores em áreas afins

com a História da Arte na especialização.

3.1.11 - Formação dos professores em áreas afins com a História da Arte em nível de Mestrado

Na área do mestrado a relação das titulações com a área de História da Arte, é menor do que na especialização e na da graduação. A predominância é de um profissional apenas por cada curso, na Arte Educação 6% (1), em Museologia 6% (1) e em Música Antiga 6% (1). A exceção se faz na Etnomusicologia, com 13% (2) dos docentes.

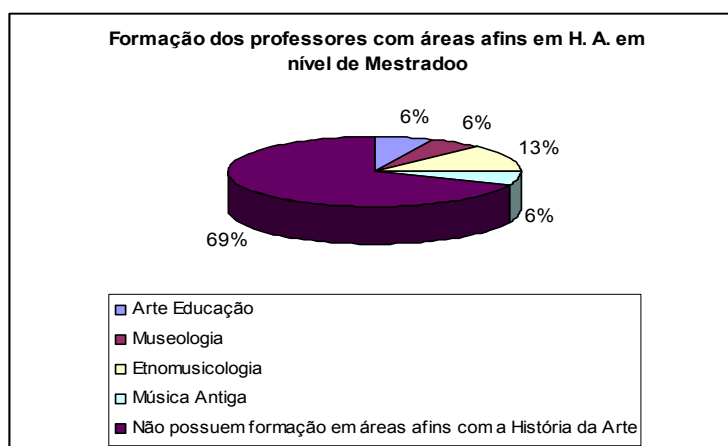


Gráfico 11 - Formação dos professores em áreas afins com História da Arte em nível de Mestrado.

3.1.12 - Formação dos professores em áreas afins com a História da Arte em nível de Doutorado

No doutorado, apenas duas das áreas tem ligação com artes, a Música Antiga 6% (1) e as Artes Visuais 6%. (1) O índice neste nível formação é muito baixo, apenas 12% (2), em consequência dos poucos docentes que apresentam a titulação, entre os de 16 entrevistados.

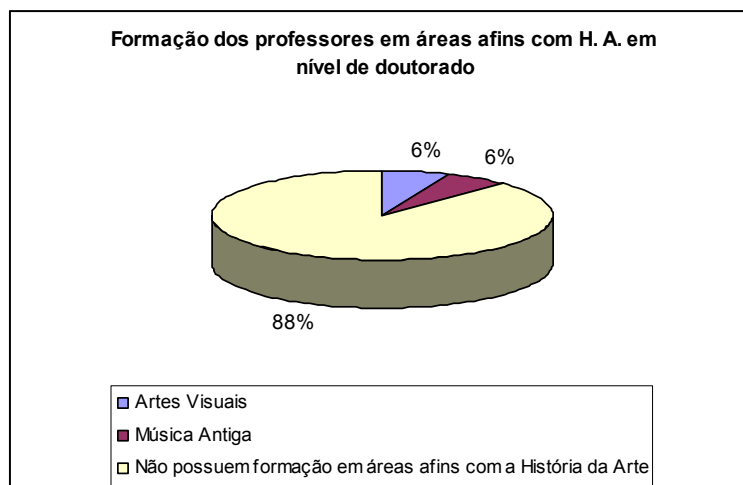


Gráfico 11 - Formação dos professores em áreas afins com a História da Arte em nível de Doutorado.

Encerrado o tópico em que observamos qual a relação de afinidade das áreas de titulações dos investigados com Arte, trataremos de examinar os processos de formação especificamente em História da Arte.

3.2 - PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM HISTÓRIA DA ARTE

Levando-se em consideração a falta de cursos específicos para formação de professores em História da Arte em Fortaleza, precisamos identificar a forma como os professores entrevistados construíram seus saberes relativos a História da Arte.

São vários os caminhos relatados pelos entrevistados: estudos por iniciativa própria em várias fontes, tais como: a enciclopédia Delta Larrousse, Dicionários Bibliográficos, revistas especializadas e jornais; convivência nas casas de cultura e com artistas.

- O estudo de História da Arte como disciplina obrigatória, na matriz curricular somente na graduação (na Arquitetura, 4 entrevistados, 4 na Música e um em Letras).

- Outros 3 docentes estudaram a disciplina na especialização de Metodologia do Ensino de Arte. Entre eles, um teve o seu primeiro contato a partir da necessidade que sentiu de se apropriar de alguns conhecimentos pertinentes à História da humanidade.

- Formação na graduação, no mestrado, 3 entrevistados.

- Um dos investigados diz ter sido influenciado por duas professoras que teve da graduação, uma de piano e outra de História da Arte, que contextualizavam suas aulas visitavam o campo de todas as outras artes. Juntando o gosto pela História, a escolha pelo magistério foi inevitável.

- Em outro depoimento, o docente declarou não somente os estudos da disciplina na graduação como responsáveis pela sua formação em História da Arte, mas, também, a convivência com arte no seu ambiente de trabalho. Por muito tempo prestou serviços em museu como monitor, fotógrafo em galerias. Junte-se a isto a convivência com curadores, acompanhamento de montagens de várias exposições, contato com artistas, e estudos com teóricos que foram fundamentais para o desenho e solidificação do Modernismo.

Tem duas coisas aí: primeiro tinha várias disciplinas teóricas não só focadas assim em história, mas o recorte a palavra na pintura, texto em pintura. Muitos cursos de um recorte teórico sobre algumas questões de espaço, espaço na arte, tinha até arte mais antiga, mesmo antes do Renascimento. [...] Tem um dado importante nisso, trabalhei muito tempo no museu Centro Jorge Pompidou.²⁷ E foi bacana porque eu passei por várias fases: de monitor, a fotógrafo, depois trabalhei perto de curadores, perto da montagem. [...] E também uma coisa importante, é que eu estudei muito com as pessoas fundamentais nesse desenho do Modernismo. [...] depois também teve também a coisa de fotografar, fiquei fotografando muito na época de São Paulo, em galeria pra reprodução. Também posei muito tempo pra pintor, aí então isso tudo me deu assim uma vivencia mesmo [...]

- Encontramos 4 docentes que afirmaram não ter nenhuma formação em História da Arte. A forma como construíram seus conhecimentos se diferencia em cada um: para o primeiro, seus saberes foram feitos pela vida, lendo, desenhando,

²⁷ O Centro Jorge Pompidou é considerado um dos mais importante museu de arte contemporânea na França, está localizado em Paris.

pintando. O segundo declarou que: com relação à Arte, não tem nenhuma graduação especial, tem um curso informal que fez, durante um semestre na Escola de Música do Rio de Janeiro, além de uma grande vivência na área da música como coralista. Citou a convivência com artistas, e parte da vivência em museus europeus e nacionais, de exposições de artistas locais, nacionais, internacionais e das várias leituras. O terceiro docente afirma ser autodidata; o quarto entrevistado disse não ter nenhuma formação na área, este é o depoimento do “Prof. 10”:

Bom Sebastião eu vou te avisando logo, que eu vou ser o teu entrevistado mais atípico com certeza. A formação mais heterodoxa, a minha experiência a mais heterodoxa possível. É eu não sou formado em História da Arte, eu não sou formado em Arte, eu sou psicólogo, graduado em psicologia, tenho mestrado e doutorado em comunicação e cultura pela UFRJ.

- A última categoria é dos que não informaram nenhum dado a respeito da sua formação, passou a comentar sobre outros assuntos quando foi questionado, nesse caso aparece apenas um deles.

Diante do contexto analisado, que é heterogêneo, característica esta possivelmente motivada em função da falta de oferta de cursos de preparação do docente surge um questionamento: a ausência de formação específica para professores em História da Arte em Fortaleza, traz alguma influência no ensino dessa disciplina?

3.3 – INFLUÊNCIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA DA ARTE, EM CONSEQUÊNCIA DA INEXISTÊNCIA DE CURSOS DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA NESTA ÁREA EM FORTALEZA

Consideramos que um ponto central desta pesquisa foi detectar se existem influências na qualidade do ensino de História da Arte, em consequência da falta de formação específica para os professores que atuam nas instituições de nível superior em Fortaleza.

A maioria dos entrevistados de 57% (8) respondeu que, esta carência influi diretamente na aprendizagem. Entendem que a falta de formação mais sólida, sobre a teoria e os fundamentos, interfere na atuação docente.

Nos depoimentos, os professores ressaltaram a necessidade da formação específica na área de História da Arte.

É claro! Uma pessoa que não teve uma formação mais sólida, sobre a teoria da História, sobre os fundamentos da História. Com leituras de aprofundamento, dessas questões, vai ver talvez a produção artística com outros olhos, ou com olhos diferentes, de quem tem esse tipo de formação. De quem sabe qual é diferença de uma memória, pra de uma história. Então dos compromissos ou das técnicas, de se analisar a história oral. Tudo isso é muito importante. [...] Eu creio, por exemplo, se eu tivesse feito um curso específico em História da Arte e não História Social, obviamente eu seria melhor professor de História da Arte, do que o que sou. (Prof. 1, 2008).

É claro que a carência de formação específica é sempre um problema. É se houvesse esse espaço de formação, seria muito mais fácil, pra os que gostam para os apaixonados, pela disciplina, pela arte em si, seria o local ideal onde nós iríamos buscar fontes sempre renovadas. [...] É um espaço de renovação de conhecimento, de debate, de consulta, de formação continuada, que é importante. (Prof. 13, 2008).

Com certeza. Lógico. Se nós tivéssemos uma formação mais específica, acho que nós estaríamos muito mais preparados e com mais segurança de saber por onde caminhar, por onde conduzir. [...] acho que em muitos casos, é o que o professor começa de uma forma um tanto autodidata, e ele vai juntando as coisas. Se você for procurar aqui no Ceará quem tem? Quem trabalha com a disciplina de História da Arte e tem formação específica nela, eu acho que são poucos? Nem sei se tem. (Prof. 14, 2008).

Existem os que concordam, mas com restrições, pois sentem a falta de cursos, mas enfatizam que é necessário que o próprio docente não se acomode e busque os conhecimentos. Ler bastante, criar sua biblioteca, utilizar os recursos tecnológicos hoje disponíveis, para montar as aulas de forma que se torne mais atraente para o aluno.

Alguns entrevistados afirmaram que sentem falta em relação a teoria, mas na prática não. Ressaltam que, na arte, muitas vezes, é mais importante ter vivência em determinados assuntos do que uma aprendizagem formal. Um deles exemplifica que, em países subdesenvolvidos, existem excelentes produções artísticas e, outros considerados desenvolvidos, na vanguarda da tecnologia, não possuem o mesmo nível de produção artística. Afirma que em cursos como estilismo e arquitetura, que têm um componente técnico muito grande, mais racional, menos subjetivo, a inexistência de graduação, de mestrado específico, faz mais falta do que no campo da História da Arte.

Houve opiniões de que na realidade acontece um processo contrário: é exatamente a pouca oportunidade de uma participação maior do estudante em atividades artísticas, a causa de não se sentir necessidade de haver cursos de formação artística nas escolas. Essa resistência, ou essa incapacidade de perceber o valor da arte na educação vem desde os altos escalões. Tudo isto refletirá na atuação do professor e no interesse pelo o ensino de História da Arte.

Enquanto não for mudada essa mentalidade, e isso não será mudada por lei, isso porque a lei, leis existem, mas não são as leis que vão modificar isso. O que vai modificar isso é fazer com os professores vivenciem a alegria que a arte pode proporcionar, o que é a visão de uma boa pintura, de uma boa gravura, a audição de uma boa música, de um bom filme, que é um bom espetáculo de teatro, que é a visita ao museu, que tudo isso enriquece a vida da pessoa. Se o professor não tem a experiência existencial, ele não passa para os seus alunos. Educação é contágio, é como gripe, tem que pegar. Então se você não tem essa vivência, e os nossos professores não têm. Então você não pode dizer que passa educação artística pra seus alunos. Você pode até com muita boa vontade, passar alguns conhecimentos de arte, o que é melhor do que nada. (Prof. 15, 2008).

Segundo o depoimento anterior, a carência de formação em História da Arte não é o maior problema, pois o que é fundamental é a formação em arte, para que seja criado um ambiente favorável ao seu ensino. O processo por esse motivo precisa ser continuado, pois a sociedade está em constante transformação, o que exige do professor um esforço contínuo de atualização.

Alguns entrevistados não consideram necessário curso nesta área, conforme o depoimento a seguir:

Eu acho que não, porque História da Arte você pode estudar sozinha. Eu acho que você pesquisando, lendo vários autores, tendo ajuda de *slides*, você prepara um curso de História da Arte muito bem. Melhor do que você ir fazer um curso assim com um professor, se você se dedicar mesmo, pesquisar, é eu acho que é a mesma coisa. (Prof. 3, 2008).

Outro docente afirmou que não se sentia muito à vontade para opinar, pelo fato de não conhecer profundamente a realidade do ensino de História da Arte em Fortaleza.

Encerrando as concepções a respeito deste questionamento, um dos entrevistados afirma que não há ensino de História da Arte no Ceará. Considera que

esta disciplina deveria ser ministrada a partir das séries iniciais, e não somente no ensino superior. Afirma que não há ainda estrutura para que isso aconteça, em nosso estado.

Relacionaremos a partir de agora, os principais pontos que, na opinião dos entrevistados, interferem diretamente na falta de formação específica dos professores e causam prejuízos no ensino de História da Arte em Fortaleza:

- A falta de formação para os professores da área.
- A falta de formação em História, em qualquer âmbito, promove uma defasagem para com a sociedade e compromete o seu desenvolvimento cultural.
- A falta de locais ideais para busca de fontes sempre renovadas. Tal carência é decorrente da falta de formação.

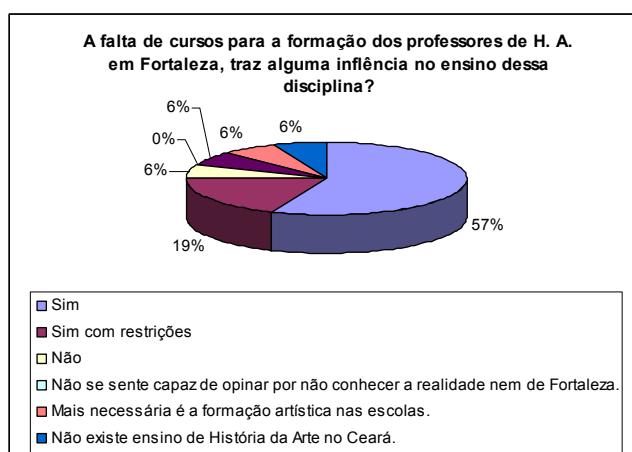


Gráfico 13 - A falta de cursos de formação para professores em História da Arte em Fortaleza, traz alguma influência no ensino dessa disciplina?

Diante dos dados analisados, observamos um lado negativo, dessa gama de docentes com formação diferente, atuando no ensino da História da Arte: a falta de aprofundamento em um campo tão amplo, a superficialidade na abordagem dessa disciplina que é necessária para formação intelectual do cidadão, certamente só traz prejuízos. É um reflexo da educação do nosso país. Em consequência destas deficiências a maioria dos entrevistados tem o desejo de formação específica na área.

Além dessa diversificação na formação docente, outro aspecto merece ser analisado, de acordo com dados obtidos, a nossa pesquisa indicou que a inexistência de uma formação específica, não gerou obstáculos na admissão de professores para lecionar História da Arte em Fortaleza. A seguir, veremos a forma de ingresso dos docentes nas instituições de ensino.

3.4 - COMO OS DOCENTES INICIARAM SUAS ATIVIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA DA ARTE

Procuramos identificar como os docentes iniciaram as suas atividades no ensino de História da Arte. para tanto, examinamos a dinâmica ocorrida nos processos de relações trabalhistas no campo do magistério. Até a década de setenta, a prática do concurso público ainda não era uma exigência obrigatória, como na atualidade.

O processo de ingresso dos professores nas instituições de ensino no Brasil dava-se de formas diversificadas, em geral mediante a convite. Os motivos que levavam a escolha de um profissional eram variados, como podemos observar no depoimento a seguir:

[...] Esse ensino de História da Arte, eles vão aparecer no Rio de Janeiro, [...] são feitos por pessoas que gostavam de arte. Eram geralmente pessoas bem nascidas, essa era a primeira condição, por que razão? Porque eles só eles tinham andando pela Europa e convivido com arte. Já que o problema era o rebatimento da arte européia no Brasil, então aquelas pessoas eram os intérpretes, eram os intermediários, de tudo. É explicável, havia engenheiros, havia médicos, havia profissionais de qualquer ordem, e formação, podia ser professor de História de Arte, alguns colecionadores, pessoas ricas, essas mesmas pessoas tinham coleções magníficas. Isso vai acontecer na Escola de Belas Artes no Rio de Janeiro, e depois vão aparecer Escolas de Belas Artes em alguns Estados brasileiros. (Prof. 7, 2008).

Além das características apresentadas acima no ingresso dos docentes nas instituições de ensino, convém registrar outro dado: a Legislação de Ensino admite, nas licenciaturas, o professor lecionar qualquer matéria que tenha feito parte da matriz curricular do seu curso de graduação.²⁸ Essa abertura permite que profissionais de

²⁸ Não encontramos o texto oficial sobre esta regulamentação em nível superior. No ensino de Arte em nível médio, encontramos a seguinte Resolução de nº. 411/2006 do Conselho de Educação do Ceará em dois artigos:

diversas áreas atuem no ensino de várias disciplinas, e não seria diferente na área da História da Arte.

Concomitante a esse direito legal, acrescenta-se o fato do diminuto número de professores com formação específica na área, em Fortaleza, comprovaram os dados desta pesquisa.

Entre os entrevistados 44% (7) deram início às suas atividades como professores de História da Arte em Fortaleza, mediante de convite. Vejamos alguns depoimentos,

Então quando eu fui convidada para ensinar na UECE, pela Maria José que era chefe de departamento, havia necessidade de uma professora de História da Arte e também para a cadeira de formas de expressão e comunicação artística. Aí foi por isso que eu peguei História da Arte. (Prof. 3, 2008).

Aconteceu um convite do professor Liberal não é, pra ensinar na Arquitetura que o professor tinha saído, paulista. Eu tive que preparar tudo de repente, ainda mais que nessa altura na arquitetura, duas disciplinas de História da Arte 1 e 2 que dava pra arquitetura, e dava também para o curso de Biblioteconomia, mas a pesar de tudo era mais voltada pra estética. (Prof. 6, 2008).

A escola de engenharia abre começa em 1956, então começava aqueles convites, também as coisas da engenharia tinha uns certos problemas. Não muitos, mas havia muitos engenheiros, mas em certas áreas, em uma dessas foi que fizeram esse convite, e então nesse convite eu acabei ficando, mas num (sic) pessoal que nem pensa em desenho, mas um desenho técnico feito à mão livre. [...] foi criada a escola de arquitetura, e então o Martins Filho chamou os arquitetos que trabalhavam nessa área técnica da universidade, na partilha das disciplinas da arquitetura, então me coube a parte de História da Arte, porque eu trabalhava com patrimônio. (Prof. 7, 2008).

[...] Eu fui convidado pra dar uma disciplina na área de estética. Fiquei muito surpreso e agradei imensamente, e até sou gratíssimo com a coordenadora de publicidade da época, que me fez essa sugestão. Não sei por quê? Porque ela não me conhecia, acho que foi pelo meu currículo, pela minha trajetória e tal. Eu gostei muito da provocação. Então eu comecei a

Art. 7º A formação de professores para a disciplina Artes será feita em curso de licenciatura específica na área, conforme as diretrizes curriculares para a formação de docentes.

Art. 8º Além dos professores habilitados, a escola poderá utilizar para enriquecer o processo didático os talentos locais: brincantes, artistas, artesãos no ensino de Artes, orientando-lhes pedagogicamente para o desenvolvimento das atividades com os alunos de licenciatura específica na área, conforme as diretrizes curriculares para a formação de docentes.

ministrar essa disciplina, que se chama estética e linguagem. Ele me deu o nome e disse: “invente uma disciplina”. (Prof. 10, 2008).

Com o passar dos anos, com a obrigatoriedade de concurso para ingressar no serviço público, essa prática se estendeu também para algumas instituições privadas. 25% (4) docentes foram contratados por meio de processo seletivo. Os motivos que os levaram a assumir a disciplina são diferentes:

- O primeiro diz que foi por imposição, ao passar em concurso público para ensinar História da Música, teve que ensinar também História da Arte.

- O segundo afirma que sempre teve essa intenção de trabalhar nessa área em nível superior, pois já atuava há muitos anos na educação básica, em nível de ensino médio.

- O terceiro ingressou por de um processo de seleção, foi aprovado e está trabalhando em uma instituição particular. “E assim que eu conclui o mestrado, eu já vi a oportunidade de trabalhar aqui na faculdade com essa disciplina. Fiz o processo de seleção, e fui aprovada e estou trabalhando com essa disciplina aqui no nível superior” (Prof. 12, 2008).

- O quarto iniciou como professor de ensino médio e depois passou a atuar no curso de graduação em Artes Plásticas. A afinidade com a matéria, e as suas atividades artísticas, contribuíram para ocupar esta função.

Na categoria - **substituição de professor da disciplina** - aparecem 13% (2) dos docentes. Um afirmou apenas que, pela saída do colega, assumiu o cargo. No segundo caso o motivo foi o mesmo, mas, ele era o candidato imediatamente disponível, e que as pessoas sabiam que ele gostaria de atuar com essa disciplina, e que tinha conhecimentos na área.

Outros 3 docentes apresentam razões diferenciadas dos demais.

- O primeiro define dois motivos que o levaram a ser professor de História da Arte: ser artista, ser graduado em Filosofia, área afim da arte, que engloba a estética como uma das suas ramificações, matéria fundamental em qualquer estudo voltado para as artes visuais.

- O segundo respondeu que as causas que o levaram a ensinar esta disciplina foram: o gosto pela arte, a ligação a partir da literatura e as leituras desenvolvidas relativas à área. Ao surgir à oportunidade, não teve dúvidas, assumiu a cadeira, e essa atividade é uma prática gratificante.

- O terceiro não declarou como seu deu o início das suas atividades docentes nessa disciplina; mas pelo teor da sua entrevista, percebemos que atuar nesta área de ensino, é algo extremamente satisfatório.

Vejamos agora como se encontra o quadro, que demonstra como os docentes entrevistados iniciaram-se no ensino de História da Arte:

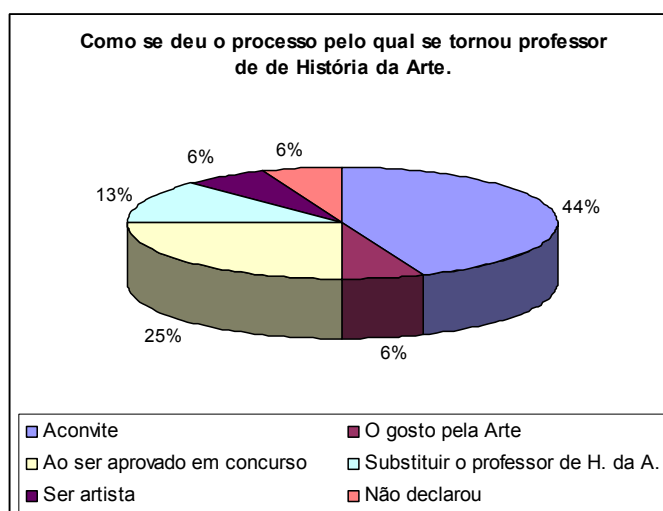


Gráfico: 14 - Como se deu o processo pelo qual se tornou professor de História da Arte.

O processo de iniciação dos docentes no ensino da História da Arte apresenta o seguinte quadro. A predominância de professores que ingressaram nas instituições de ensino é de convidados, mas devemos ressaltar que, no seio dessa maioria, encontram-se os professores mais velhos. O período que corresponde ao

início das suas atuações em sala de aula, foi a época em que não havia a obrigatoriedade de concurso para assumir cargos públicos. O segundo maior índice é dos concursados e entre eles estão os professores mais jovens, contratados de acordo com a legislação trabalhista vigente, clara nas suas regras de admissão para exercer qualquer função.

Concluída a análise os dados referentes ao início das atividades, trataremos, em seguida, de examinar o tempo de atuação dos docentes no ensino de História Arte, nas instituições de nível superior em Fortaleza.

3.5 - O TEMPO DE ATUAÇÃO DOS PROFESSORES NO ENSINO DA HISTÓRIA DA ARTE

Nosso trabalho questionou o período de atuação docente e procuramos perceber se as concepções e práticas diferenciam-se em consequência do tempo de atuação em sala de aula. Quando focamos este quesito, levamos em consideração a dinâmica, na qual se processam as transformações na sociedade, que refletem diretamente em todos os setores da educação.

A experiência no magistério dos professores entrevistados é muito variada: desde aqueles que estão se iniciando em ensinar na área 7% com apenas (1½) ano e meio, e a maioria 12% (2) e 12% (8), o restante, representado 7% entre as faixas de 10, 28 e 31 anos. 7% (1) dos docentes comentou que, de tanto atuar, não se lembra o período exato, mas pelo seu depoimento geral, percebemos que certamente lecionou História da Arte por mais de quarenta anos. Conforme o depoimento:

Então eu acho que não sei contar em termo de tempo, na UECE eu ensinei durante vários anos seguidos, não me lembro quantos. Mas eu ensinava História de vários aspectos, História geral, História do Brasil, mas sempre que havia uma cadeira de História da Arte, era comigo. A mesma coisa na UFC no curso de História, a mesma coisa no conservatório onde eu estive durante algum tempo como professora de primeiro grau [...] (Prof. 15, 2008)

Os dados completos a respeito do tempo de atuação de todos docentes encontram-se no quadro a seguir:

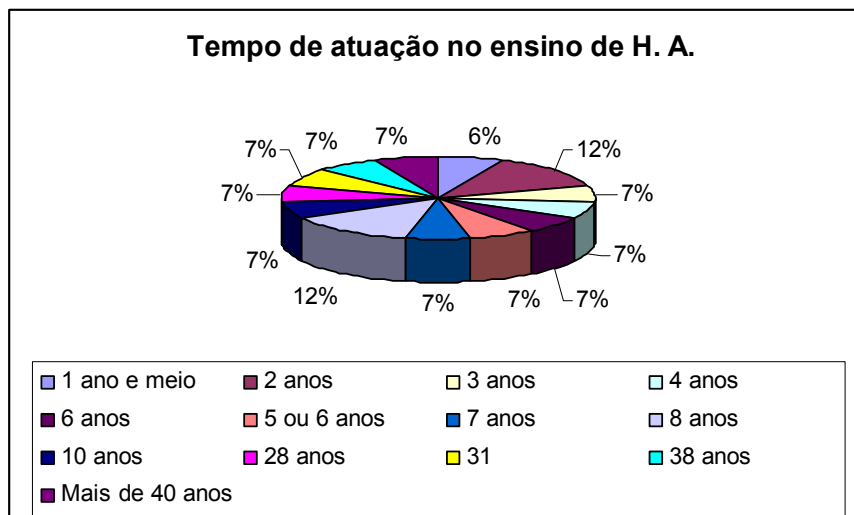


Gráfico 15 – Tempo de atuação dos professores no ensino História da Arte.

Após o cruzamento dos dados, constatamos que não há uma grande diferença entre as práticas e concepções dos professores em consequência da variação de tempo em sala de aula. As maiores diferenças residem na utilização dos equipamentos, do que, propriamente, nas concepções. O próximo passo refere-se às disciplinas lecionadas.

3.6 - DISCIPLINAS LECIONADAS

A polivalência dos professores é um dado a ser observado, principalmente nas licenciaturas, nas quais em geral, ensinam várias disciplinas. Vejamos o leque apresentado pelos entrevistados.

- Na área de Música: História da Música, História da Música Brasileira, Treinamento Auditivo, Prática Instrumental de teclado, Prática Instrumental de flauta doce, Harmonia, Piano, Regência Coral, Percepção e Solfejo, Ditado Musical, Didática do Ensino da Música, Violão, Educação Musical Infantil, Solfejo, Contraponto, Teoria Musical, Iniciação Musical, Musica-Terapia e Prática de Conjunto.

- Na área das Artes Visuais: Estética, Psicologia da Arte, Cultura Brasileira, Artes Visuais. Desenho de Modelo Vivo, Desenho Artístico pra Moda, Estudo da Forma e da Cor, Desenho Geométrico, Anatomia para o Desenho de Moda,

Estamparia, Desenvolvimento de Estampas, Formas de Expressão e Comunicação Artística, Cenografia, Arquitetura, Linguagem Visual, Fotografia I e II e História do *Design*.

- Outras áreas: muitas disciplinas ligadas a tecnologias, Mídias Digitais, Psicologia Geral. Teoria da Comunicação I e II, Introdução à Teoria da Comunicação e o Seu Desenvolvimento. Teoria I e II. Língua Inglesa. Literatura Portuguesa I e II, Produção de Texto, Técnicas de Ambientação I E II, Técnicas de Edificações I e II, Alfabetização. Comunicação e Expressão, Redação e Literatura, Filosofia, Introdução à Filosofia, Publicidade, Linguagens e Códigos, Educação, Estágio Supervisionado, Letras, História,

Neste caso, as categorias são bem definidas e existem 8 delas. Os professores que apresentam apenas o ensino de 7% (1) disciplina, de 19% (2), de 13% (3), de 7% (4), de 13% (5), de 7% (9), de 7% (11). 7% (1) dos docentes não relatou um número precisamente. Eis os dados:

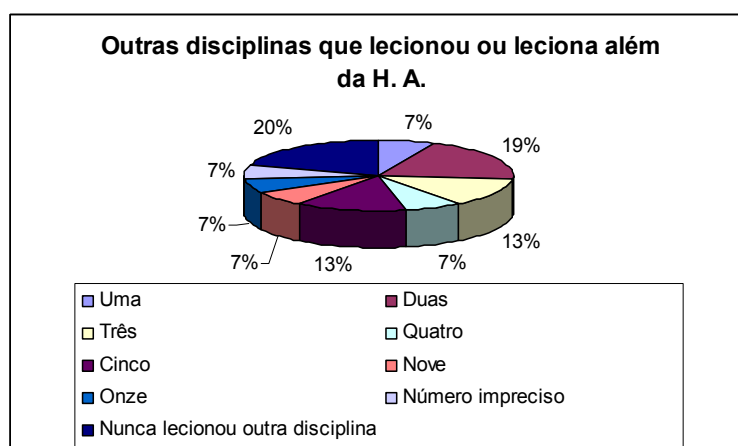


Gráfico 16 - Outras disciplinas que lecionou ou leciona além da História da Arte.

A variedade de disciplinas é imensa, o que comprova a diversidade de áreas de atuação dos professores. Para completar essa investigação a respeito da vida desses profissionais que ensinam História da Arte, investigamos suas outras atividades e, em

que medida essas funções contribuíram para as suas formações e atuações docentes. Abordaremos esse assunto no próximo tópico.

3.7 - OUTRA FUNÇÃO EXERCIDA DIFERENTE DA DOCÊNCIA, CONTRIBUIÇÕES QUE ESSAS ATIVIDADES TRAZEM PARA AÇÃO DOCENTE.

Aos professores também foi perguntado se exerceram ou exercem outras funções diferentes da docência. Além disto, foi questionado se essas atividades trouxeram contribuição para a formação e para atuação docente.

Tal percepção está de acordo com Tardif (2002) ao afirmar que o professor tem a sua formação na prática, na qual o seus saberes são construídos por meio dos diversos conhecimentos, além da formação escolar.

Podemos perceber que alguns dos entrevistados também concordam com esse pensamento.

Eu durante muitos anos da minha vida, quase minha vida inteira, pelo menos uns trinta anos, antes de começar a ensinar História da Arte, desenvolvi a função de artista. Trabalhei como artista. Eu creio que o domínio técnico de realizar trabalhos, de conhecer como se pinta, de ter experiência, de trabalhar com aquarela, com guache, com tinta acrílica, com óleo, com escultura, com gravura. Ajudam profundamente no ensino da História da Arte. Porque ajuda a ler a obra em si, as dificuldades de fazer a obra. Isso de um certo modo é fundamental pra você poder melhor transmitir para seus alunos, algumas questões. Que às vezes não são muito explícitas para o professor que não tenha a experiência com o fazer. (Prof. 1, 2008).

Eu tenho certeza que se as minhas atividades fossem exclusivamente docentes, eu não teria a posição, não teria a fluência, não teria os resultados que tenho na minha sala de aula, porque faltaria justamente a base do conhecimento efetivo. A experiência, o contato com o saber, embora nos últimos cinco anos, eu tenha diminuído praticamente a zero, as minhas atividades musicais como executante, como intérprete no instrumento. Eu não tenho deixado na área da composição, na área da produção, e isto me parece que tem sido fundamental ainda no meu trabalho de docente. (Prof. 9, 2008).

O entrevistado a seguir também considera que suas outras atividades, contribuem para sua ação em sala de aula:

Sou artista plástico desde 1982, data da primeira exposição coletiva. Tanto no que diz respeito à prática como em relação às leituras e reflexões, além do convívio com artistas, críticos, historiadores, curadores, produtores, assim como com museus, galerias, centro culturais, tudo isso contribuiu para minha formação e ação docente. (Prof. 16, 2008).

Nem todos afirmaram que suas atividades fora de sala aula contribuíram para sua atuação, mas quase todos exercem ou exerceram outras funções antes e durante o magistério.

São várias as profissões citadas, tais como: executivo, gerente de fábrica, *designer*, arte-terapeuta, advogado, artista plástico, arquiteto, fotógrafo, crítico literário, poeta, músico independente com vários discos gravados na área da música erudita e também popular e folclórica e na dança como profissional.

Na área de gestão: coordenação de curso de música, vice-diretora de conservatório, diretora de centro de educação musical em núcleo de extensão de uma universidade, diretor de museu, coordenação de curso de artes visuais, trabalhos prestados em Secretaria de Cultura,

Atividades voltadas para os meios de comunicação: na televisão realizando filmes, documentários e na área do áudio-visual com programa infantil.

Outras atividades tais como: participação em grupo de pesquisa, em eventos de congressos, em ações culturais na literatura, publicações de livros de poesia e da dissertação de mestrado.

Observemos o quadro que retrata a quantidade de profissões exercidas pelos professores além da docência:

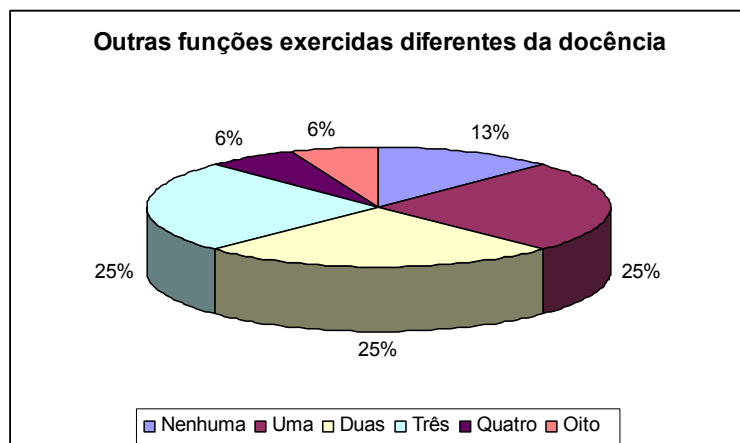


Gráfico 17 - Outras funções exercidas diferentes da docência.

Encerramos aqui, os dados referentes à atuação dos professores que ensinam História da Arte nas instituições de nível superior em Fortaleza. A partir de agora, trataremos de analisar, como os professores lidam com as concepções a respeito dessa disciplina.

3.8 - CONCEPÇÕES DA NOVA HISTÓRIA DA ARTE, TAIS COMO: FORMALISTA, MARXISTA, HISTÓRIA SOCIAL DA ARTE, MÉTODO ICONOLÓGICO OU ICONOLOGIA, ESTRUTURALISMO E SEMIOLOGIA

A história tem sofrido muitas modificações desde o seu surgimento até os dias atuais. Com a História da Arte não foi diferente, como já foi mostrado no capítulo anterior. Foram criados diferentes métodos com o advento da Nova História da Arte, reflexos de como se processaram as transformações sociais, que influenciaram, diretamente, às produções artísticas e às suas interpretações, que são transportadas para as varias publicações sobre esse tema. Tais mudanças interferiram nas concepções e nas práticas de ensino de uma forma geral. Consideramos relevante saber como os professores, que atuam nas instituições de nível superior em Fortaleza, lidam com essas novas abordagens.

Dividimos suas respostas em diferentes categorias. A do “**sim**” obteve a preferência de três professores, embora cada um com um diferencial. Em seus depoimentos, houve alguns pontos em comum, destacamos apenas o que consideramos

mais relevante. Eles concordam que esses métodos são importantes, mas não atendem individualmente a todos os questionamentos.

As diferenças são sutis, mas estão claras, pois um deles afirmou ter preferências pelo Marxismo, o Estruturalismo, e a História Social. Explica que sua predileção, principalmente no primeiro caso, está relacionada à sua formação e a sua idade. As outras concepções citadas, o influenciaram na estrutura de pensamento, pois todas elas foram muito significativas.

- O segundo afirmou que usa todos esses métodos e faz um trabalho baseado na interdisciplinaridade. Em seu programa, não obedece a uma tendência da História da Arte, pelo contrário, ainda convive com muitas outras áreas, tais como: semiótica, sociologia, psicanálise, antropologia, física, matemática, química, e a neurologia. Tenta ser o mais abrangente possível e tece relações entre o que acontece no fazer artístico, na história, nas condições e nos condicionamentos que tangem o ser humano e estão presente no fazer artístico.

- O terceiro acha importante porque foi uma maneira da arte ser abordada, por isso utiliza um pouco de cada. Explica que tais métodos contribuem para analisar a produção artística. A forma de abordar encaixa-se em cada um deles de acordo com a opção adotada. No caso de o foco vir pelos fatos, a explicação será na visão do aspecto social explica. Se a referência está voltada para a psicologia, o caminho a ser traçado será pela biografia do artista, que também vai explicar em parte o que ele produz. Tal procedimento se adapta em todas as concepções apresentadas, vai variando de acordo com escolha realizada, mas nunca satisfazendo totalmente de modo individual.

Há depoimentos que não se explicitam entre o sim e o não. É o caso do “Prof. 15”, que afirmou ter vivenciado a implantação e desenvolvimento dessas metodologias, essencialmente a concepção marxista da arte, que de certa forma foi uma grande novidade, o toque de acordar para determinados problemas naquele tempo. Toda a sua geração na década de sessenta foi muito influenciada por essas

questões, cujos instrumentos foram extremamente úteis, mas não exclusivos. Afirmou que a sua formação cultural mais ampla, lhe deu recursos para fazer a crítica daquilo que não era desejável, pra uma visão de mundo que parecesse equilibrada e lúcida; mas que, de certa forma, têm sido instrumentos necessários para compreensão do fenômeno artístico. Entende que há uma falha na formação dos professores com relação a tais concepções, principalmente das series iniciais, fase que considera básica, pois o início do processo de transformação nos educandos. Registramos nesta citação sua crítica a este respeito:

Agora lamento que isso fique reduzido, quando é feito, à área das universidades, essas questões não são discutidas, nos estudos que são feitos com os professores de primeiro e segundo graus e menos ainda com professores de iniciação escolar, professor de pré-escola, que precisam também saber isso. [...] principalmente para os professores do ensino fundamental, que é esse faz a cabeça das pessoas, e principalmente a alma das pessoas, o coração das pessoas, a emoção das pessoas. Porque se você deixar tudo para a universidade, muita coisa já se perdeu. (Prof. 15, 2008).

Em outra entrevista, o “Prof. 11” destacou entre as causas que o norteiam na concepção de suas aulas, a formação no mestrado, muito voltada para Nova História, e para a História Cultural. Relata que pessoalmente trabalha a História da Arte como um meio de educação estética, uma educação para o olhar, embora, em alguns momentos de sua fala, reporte-se ao uso da História na sua abordagem cronológica:

[...] eu gosto muito de utilizar o livro, é apesar de trazer uma abordagem cronológica e tal, porque essa abordagem cronológica ela diz respeito é a gente tá um pouco preso a ela, porque muitas vezes você tem que seguir a ementa, e muitas a ementa não fui eu que elaborei. Então o que eu procuro é o seguinte, eu procuro fazer digressões, pra preencher algumas lacunas.

Temos na fala do “Prof. 14”, o último nessa categoria, que nos chama atenção para um aspecto pertinente nesta questão, o nível de conhecimento dos alunos em cada curso. Ele não despreza a importância dos métodos, pois considera que por estas concepções, os vários temas da História da Arte podem ser abordados de inúmeras maneiras, desde uma análise crítica artística, só do fazer artístico ou da filosofia da arte; mas é preciso antes de tudo, perceber com que tipo de público está trabalhando, para se obter resultados satisfatórios.

Eu conheço algumas dessas abordagens, mas aí entra uma segunda questão, o público, pra quem você vai ensinar. Eu tenho que fazer uma série de adaptações, para o público que eu enfrento, que é um público jovem, em boa parte nunca ouviu falar de arte. Nem entende, não sabe, ou se sabe

ainda se desconhece. [...] mostro um pouco da teoria marxista, um pouco da teoria crítica de arte, faço um pouco daquela coisa meio iconológica prática mesmo de mostrar uma imagem atrás da outra. Mas também pincelo muito com essa teoria moderna de observar a História pela atividade social, não pela história do herói. [...] vou fazendo um *mix* de tudo àquilo que eu sei, e colocando dentro de uma medida que acho razoável pro meu público.

Entende que as pessoas não tenham uma formação desejável, por esse motivo é preciso trabalhar de acordo com a realidade. Defende que é possível adaptar sem baixar o nível das informações transmitidas.

Quanto à cronologia, não é algo superado, mas, a utiliza com menor importância. As datas são relevantes, para que aluno tenha a percepção da História do que veio antes e do que veio depois, porém o mais importante é o conteúdo.

A categoria do **não** foi a predominante entre os entrevistados, e os motivos são diferenciados. Vejamos o depoimento de alguns deles:

Não, eu não seguia nenhuma assim, nenhuma teoria desse tipo não. Eu simplesmente passava pros alunos o que eu tinha aprendido na universidade. Eu tenho até o programa aqui. Mas num (sic) tinha tendências nenhuma não. Era uma coisa bem histórica mesmo, seguindo os livros tradicionais de História da Arte. Não me apetia (sic) nesses conceitos não. (Prof. 3, 2008).

Encontramos na atuação do “Prof. 10” a preferência pela pluralidade, por não querer engessar, não gostar de uma linha, de um autor, do culto a uma maneira de olhar as coisas. Ao invés de pegar uma linha metodológica e olhar o mundo por esse viés, tenta privilegiar o máximo de visões e de leituras possíveis.

Outra justificativa apresentada é o fato de quase sempre ministrar aulas em faculdades particulares. Tais instituições não estão interessadas em pesquisa, extensão, e o ensino muitas vezes de qualidade duvidosa. Nesse âmbito, torna o ensino muito objetivista. Reclama que não havia tempo hábil para questionamentos mais aprofundados, porque a carga horária da História da Arte é muito pequena dentro de uma grade curricular. Trabalhava de acordo com que lhe era determinado, porque tinha um programa pré-estabelecido e a tentativa de fugir dessa padronização, poderia levá-lo a perder o emprego.

O “Prof. 5”, trabalha muito voltado para às suas pesquisas, com base na concepção histórica, cronológica. Não se preocupa com as novas influências, com os com as novas idéias que surgiram e foram mudando, com novas publicações.

Em muitos casos, o professor segue o que é indicado nos livros de História da Arte e a maioria dessas publicações enfatizam o esquema cronológico. Diante dessa constatação, ele não vê motivos para utilizar outra concepção em suas aulas. Outros entrevistados demonstraram uma forte tendência para se ancorarem nos livros de História da Arte, embora não o tenham afirmado textualmente; mas algo deve ser explicitado, pois as publicações que temos nesta área não são de concepções metodológicas do seu ensino, mas são metodologias no ensino da arte. Existe uma lacuna bibliográfica sobre este tema.

O “Prof. 7” não leva em consideração os métodos, principalmente o marxista, por entender que a sua concepção limita a liberdade de criação do artista.

O marxismo em arte ele não existe, ele chega na porta, mas não entra. Isso é uma coisa muito interessante. [...] porque o que marca a presença do artista é a sua independência de concepção, isso na visão marxista, isso é fruto dele, de um sistema. [...] eu vejo em dois níveis, da produção mesmo, da criação do criador da obra de arte, e dos sistemas que mantêm e que gera a forma de criação. Esse sistema “sim” pode ser analisado, é o que bem entendo. Mas a obra de arte em si não, é do artista.

Em outro relato, o docente revela que a sua metodologia foi sendo definida de acordo com as leituras das turmas, que, na sua percepção, sentem a falta de uma organização cronológica. Se começar quebrando essa seqüência, abordando um determinado período, buscando um aprofundamento, essa ruptura se tornaria extremamente confusa para eles. Então, estabeleceu sua atuação, pensando no que seria mais proveitoso para que esses conhecimentos cheguem aos alunos. Usa o que as várias versões vão oferecendo, da maneira que for possível, mas dentro de um direcionamento cronológico. Porque trabalhar de outra forma com o público que lhe é ofertado fica muito difícil, porque os cursos, na faculdade em que leciona, não são específicos de formação em arte. A disciplina é um apoio para uma formação. Diante dessa realidade, atua de forma a tornar esse apoio seja o mais rico possível.

O “Prof. 13” externou que conhece muito pouco, talvez até pela falta de formação específica na área. Tem simpatia por alguns, mais na verdade não usa de forma especial nenhum. Para utilizá-los precisaria conhecê-los profundamente, para optar com segurança por um deles ou dois.

Há entre os entrevistados, quem prefira seguir uma ordem cronológica, mas sempre estabelecendo diálogos com os dias atuais, procurando explorar o contexto social, movimentos, características, principais artistas e obras do passado e do presente.

Levando em consideração os resultados obtidos no levantamento de dados, no qual a predominância foi dos docentes que preferem as concepções da história antiga. Há acentuado desconhecimento e até desinteresse pelos métodos da Nova História da Arte.

É mais um reflexo da falta de formação específica dos professores que ensinam História da Arte nas instituições de nível superior em Fortaleza. Conhecer e compreender estas concepções são fundamentais para ampliar os saberes docentes. Não é compreensível ao educador, acomodar-se, apenas no domínio das concepções já consagradas, ignorando as transformações sociais. Um profissional não deve atuar no campo de formação de uma área, desconhecendo suas concepções teóricas, que implicam o domínio pleno dos conteúdos da disciplina e da forma como dever ser abordada em sala de aula.

Como poderemos ignorar as novas abordagens, quando a história é dinâmica, sujeita a mutações cada vez mais rápidas, principalmente com o advento das novas tecnologias? Esses conceitos vêm sofrendo mudanças significativas, na visão do historiador Burke (1992 p. 11): “[...] o que era considerado imutável é agora encarado como uma ‘construção cultural’, sujeita a variações, tanto no tempo como no espaço”.

Concluindo, consideramos que o discernimento, a consciência da existência das características desses conteúdos são fundamentais. Se não conhecemos, não iremos

ter condição de avaliar ou de criticar qualquer tema. A falta de um embasamento maior sobre esses assuntos influencia a atuação docente, interferindo na compreensão de outros aspectos desta área, como, por exemplo, saber qual o principal objetivo do ensino da História da Arte, que trataremos no próximo tópico.

3.9 - O PRINCIPAL OBJETIVO DO ENSINO DA HISTÓRIA DA ARTE

Precisamos ter consciência dessa questão, que é a espinha dorsal da pesquisa. O professor precisa ter a convicção dos objetivos do que está transmitindo para os nossos alunos. Sem esta certeza, provavelmente irá realizar um trabalho de pouca consistência e de poucos resultados satisfatórios.

Por considerá-la básica para a nossa investigação, apresentaremos os pontos relevantes dos depoimentos de cada um dos professores entrevistados, relacionados com este assunto.

- Permitir a compreensão de como se deu a produção artística analisada, de modo que você entenda as influências e o contexto que possibilitou o surgimento daquela obra, desde as influências políticas, as condições materiais e econômicas, que influenciaram a realização daquele trabalho.

- Estruturar a formação intelectual, cultural dos alunos.

- Abranger aos conhecimentos de arte do passado.

- Entender História da Arte de forma contextualizada como algo vivo, dinâmico e dialético, de modo que se consiga traçar paralelos entre o ontem, o hoje e abrir perspectivas para o futuro.

- Estimular as pessoas ter contato com arte, para conhecer arte.

- Passar uma informação de vários pontos de vista. Pela forma, pelo jogo, pelo espaço, de cor, de fundo, por um *link* social, os meios políticos, sociais, onde a obra foi produzida e pelo lado psicológico.

- A submissão dos indivíduos a maneira funcionalista do pensamento capitalista. Da maneira como é ensinada a história da arte tradicionalmente, isto é um repetir para assimilação dos valores capitalistas.

- Provocar o aluno, aliás, ele acha que esse é o maior objetivo do ensino. É provocar questionamentos, e chamar atenção.

- A História da Arte, a arte na verdade, é o grande patrimônio desta civilização cristã ocidental, industrializada. Permanente, intangível, um bem cultural, um bem comum. Na verdade uma obra de arte é um bem da humanidade. É um grande bem universal.

- É uma maneira de o professor fazer sua parte, dando uma contribuição, uma colaboração, na falta de formação desde o ensino básico, do desconhecimento de arte, da falta de visita aos museus pelos alunos. Tentar reverter um pouco esse quadro, as pessoas estão chamando de formação de platéia, temos de ir tentando fazer a nossa parte, da maneira que for possível.

- Trabalhar com o que há de mais humano em nós. Sensibilizar os jovens para perceber um objetivo. Estimular a criatividade mediante o que eles observam, o que eles discutem. Acima de tudo, é fazer com que eles percebam a importância da arte na vida humana, como um aspecto existencial, útil que é necessária. E também fazer com que eles conheçam, com que eles saiam da trivialidade, da superficialidade, do besteiro, que tá aí.

- O conhecimento do ser humano, a arte é uma das atividades que mais reflete as nossas angústias. Devemos entender o momento histórico, não pelo herói,

mas pelas pessoas comuns que vivem. O que é que elas aspiram, o quê de que precisam, quais as necessidades daquele momento. Ver o que elas produziram em termos de arte, e entenderemos melhor quem somos.

- Ensinar a olhar a beleza que existe no mundo, na natureza e na cultura. Sensibilizar-se, e perceber que essa sensibilização não é simplesmente um movimento emotivo, é um apelo para que a gente se veja uns aos outros, como tripulantes de uma nau chamada terra, que está seriamente ameaçada, e que precisa ser defendida desde as águas, os ares e os animais, e as plantas, e até os seres humanos que fazem parte de tudo. Tudo isto a arte mostra, porque ela transforma em ser a cor, o gesto, a palavra, a forma, o traço.

- Debruçar-se sobre a história da humanidade e, ao mesmo tempo, ser protagonista desta história. Conhecer as matrizes, as fontes, para transformá-las de acordo com o mundo contemporâneo.

O que é mais surpreendente na análise desses resultados, ressaltamos, é a inexistência quase total, de respostas com o mesmo conteúdo. Apenas dois docentes responderam de forma similar, os demais dão idéias que apenas se parecem, mas não têm pontos em comum. Os motivos para esta falta de coesão, encontra-se na falta de formação específica dos professores. Entre eles, dois nos parecem responsáveis diretos por causarem essas divergências nos depoimentos; influenciam para que não tenhamos clareza, e compreendamos muito bem, ainda, os objetivos do ensino da História da Arte.

Um deles é o fato de não haver um programa curricular comum, como base de referência. Há indícios claros de que os professores trabalham cada um seguindo as suas concepções pessoais, a partir do que eles compreendem como o conteúdo mais adequado às suas aulas.

O segundo é a diminuta ou a inexistência, em alguns casos, de qualquer formação específica na área, conforme o que foi relatado por alguns dos docentes entrevistados. A diversidade e a falta de convicção nos depoimentos são comuns nos contextos em que predominam estudos mediante de cursos livres ou autodidatas. A não exigência de um currículo oficial, que apresente um número mínimo de disciplinas obrigatórias, conduz a uma linha de pensamento não definida sobre o tema estudado.

A falta de formação específica detectada influencia a atuação docente. Tais resultados nos estimularam a aprofundar mais ainda as investigações, para entender o nível de compreensão e de consciência, que os professores têm a respeito da sua área de atuação. Procurando descobrir quais os reflexos provocados em pela da falta de clareza na respostas do item anterior, iremos questionar a seguir como o professor relaciona a produção local, nacional e internacional, em suas aulas de História da Arte.

3.10 – RELAÇÕES ESTABELECIDAS PELOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DA ARTE, ENTRE A PRODUÇÃO ARTÍSTICA LOCAL, NACIONAL E INTERNACIONAL.

Consideramos fundamental a concepção do professor a respeito dessa relação, pois de acordo com a abordagem, resultará em sucesso ou fracasso o ensino da História da Arte em Fortaleza. Baseamo-nos nas suas reivindicações, referentes á falta de obras da chamada História da Arte internacional, nos acervos de nossas instituições culturais. Tal carência causa graves prejuízos às aulas de campo, pois não há oportunidade do contato direto com trabalhos originais de pintura, gravura, escultura ou qualquer outra manifestação artística. Alguns dos entrevistados consideram como o um sério obstáculo para melhor qualidade do ensino.

As repostas variaram, no tocante ao **sim**, pois tivemos 44% (7) entrevistados que afirmaram traçar tais relações. Os motivos não se repetiram. Mostraremos os depoimentos dos entrevistados.

É preciso ter um pé no mundo e outro no lugar onde se vive. Porque se não você cria como no processo antigo de ensino da arte, que você passava o tempo todo falando de Grécia, Roma, Renascença e outras coisas mais. E você não falava do local, do regional. Isso tudo de um certo modo, criava uma apartação entre, que a grande arte era feita na Europa, ou na América, mais recentemente. Essa visão reforçava a idéia de que aqui não se fazia nada. Esse pensamento existe em outras áreas, não é exclusividade das artes visuais. [...] um bom professor de História da Arte, precisa fazer esses *links*. Mostrar que a nossa contemporaneidade não é a mesma de Nova York, que o nosso universo material não é o mesmo da Alemanha, que as nossas vestimentas, o nosso tempo, o nosso frio é diferente, e tão legítimo quanto. (Prof. 1, 2008)

O “Prof. 3” entende que é necessário se ter um conhecimento do que está acontecendo internacionalmente, nas diversas épocas da História e comparar com a arte brasileira e com arte local.

O professor afirmou que trabalha com essa concepção de também abordar a nossa produção, embora afirme que ainda seja mais acessível para grande maioria, a História da Arte internacional, principalmente a arte européia. Na arte brasileira e cearense, ressaltando-se alguns artistas que quase sempre estão circulando na mídia, a maioria o povo desconhece.

Sim, ainda que seja mais acessível pra grande maioria, a história da arte internacional, européia quase que como um todo. E quando você tenta trazer pra arte brasileira, aí há um limite que sempre é recorrente, cai-se na História da Arte moderna, a semana de 22. [...] Quando se traz pro âmbito local, ressaltando o time dos dez que são aqueles que quase sempre estão circulando na mídia, o resto ficção, assim o povo num (sic) acredita nem que exista. Agora é claro, isso vai variar também de pessoa a pessoa. Têm alguns que conhecem muito bem, e essas são as exceções, são as pessoas que devidamente tem proximidade com a arte. (Prof. 4, 2008)

O professor ressalta que é fundamental realizar uma abordagem da arte brasileira e da arte cearense. A visita ao Museu de Arte da UFC faz parte do programa da disciplina de História da Arte. Entende que deveremos valorizar a arte cearense e de outras regiões do Brasil; que é importante os alunos conhecerem o que se produz internacionalmente, como também o que se faz na nossa terra e a troca de influências.

Eu acho fundamental a gente fazer uma abordagem da arte brasileira, e da arte cearense. [...]. Então o museu aqui da UFC é um local, que tem que está presente na nossa disciplina, sempre. [...] Acho que é importante tanto eles conhecerem o que está lá fora, como eles conhecerem também o que está na nossa terra, a troca de influência que há. Então eu procuro dentro do tempo

que eu tenho, fazer é essa visão, é a mais completa possível. (Prof. 12, 2008)

O pouco tempo para a disciplina, com apenas um semestre para cumprir um programa, foi um obstáculo que foi comentado, mas mesmo assim, o professor procura incentivar a apresentação de seminários sobre a arte no Brasil, para que aluno não fique apenas, vendo o que se produz internacionalmente.

Você tem que passar assim num vôo rasante, e tem que cumprir o programa. Eu procuro fazer, por exemplo, essa revisão dos períodos, dos principais momentos. [...] eles vão apresentar o seminário final sobre a arte no Brasil, pra gente dar uma olhada, também não ficar só vendo lá fora e o internacional. Os períodos da tradição artística, mas também pra gente ver a arte no Brasil, desde o começo da arte pré-cabralina, até o momento. [...] a minha intenção é provocá-los, é pra que eles pelo menos tomem conhecimento da existência, [...] e talvez como aconteceu comigo, que me sensibilizei, que eu acho que não vai acontecer com todo o mundo, mas se a gente conseguisse ir sensibilizando três, quatro, cinco, já vamos criando uma cultura de valorização da arte. (Prof. 13, 2008)

Na categoria do **sim com restrições**, 1 comentou que as visitas fazem parte como uma atividade extra classe, mas nada muito sistemático. Gosta de pincelar exemplos e trabalha com conceitos por meio de questionamentos, para que os alunos desenvolvam a mesma postura. Discutem sobre tudo: do regional cultural, do regional ao global, ao mundial, a partir das referências trazidas para a sala de aula e o professor também.

Dentre os que responderam que relacionam a produção local dentro das possibilidades, temos 2 entrevistados. Vejamos um dos depoimentos:

Eu sempre puxo pra cá, sempre que eu posso, que eu conheço, como os meus conhecimentos são limitados também. Sempre que posso, puxo pra cá porque é imprescindível que a pessoa, o aluno saiba o que foi feito aqui. Nem que seja uma cópia, nem que seja que tenha sido feito depois, nem que seja um pastiche, mas foi feito aqui, é preciso que ele saiba daqui. Comece a gostar do que tem daqui. Tem a carência, tem a falta de espírito artístico brasileiro. Nós temos é claro, mas não tanto quanto o europeu. Ainda mais aqui no Norte e no Nordeste é menor ainda. (Prof. 14, 2008).

Um dos problemas citados pelo outro docente, é a falta de sua inserção na cena atual, pois não conhece a maioria dos artistas, que estão em atividade, apenas alguns poucos que estão em evidencia. Tem conhecimento histórico das escolas como a SCAP e dos ícones da pintura do cearense. Disse que é complicado estabelecer um paralelo com a arte cearense por ausência de fontes históricas.

Existem dois depoimentos que, embora não sejam iguais, têm a mesma essência. O primeiro afirmou que procura não fazer diferença, entre arte nacional, arte internacional, arte universal, arte erudita e arte popular. Essas rotulações quando são submetidas a uma crítica mínima, esvaem-se, não se sustentam. A ele interessa trabalhar a idéia da visão do belo, do universal, por meio do fazer artístico, seja ela da proveniência que for.

O segundo afirmou que sempre procurou mostrar que a arte não tem pátria nem tempo; ela é bela quando produzida local ou internacionalmente, seja criada no tempo atual ou passado. A tragédia grega ou uma novela produz emoções, a diferença é que a arte local pode ser apreciada diretamente. Quando ensinava, considerava mais fácil apresentar a arte do passado e de outros lugares, (pela maior quantidade de material existente) do que convencer pessoas a irem a exposições, ou a peças de teatro, ou ao cinema.

Há um depoimento diferenciado, em que o entrevistado comenta que o mundo vive a terceira revolução atual, que é a tecnológica, depois da neolítica e da industrial. Com isto os conceitos de tempo e espaço foram alterados, inserindo-nos num mundo globalizado. Não há mais fronteiras, embora se mantenham peculiaridades locais em sintonia com o que se faz no planeta. Os artistas estão pesquisando e refletindo questões de interesse universal.

Dos docentes entrevistados, 13% (2) responderam que não estabelecem relações com a produção artística local, nacional e internacional, quando está ensinando História da Arte. Os motivos apresentados foram: o reduzido tempo das aulas, pois apenas um semestre, não suficiente para trabalhar tão vasto assunto. Além disto, comentou que a disciplina tem conteúdos determinados, o que representava mais uma limitação. A preferência é trabalhar mais com a História da Arte geral, principalmente a europeia.

Não, claro não. Só quando nós fomos na arte brasileira, pintura dos pintores de Nassau, e nós fomos visitar uma exposição do ECKOUT, nós fomos até o Recife. Outras vezes também, qual o foi caso, qual foi a outra que eu fiz?

Por exemplo, Rembrandt, poderíamos ter ido lá, faz parte da minha matéria, mas quando não tem nada a ver não tem. (Prof. 6, 2008).

É relevante observar a variação dos depoimentos: o docente ressaltou que, mesmo a História da Arte brasileira, de qualquer forma tem conteúdos pré-determinados. Em consequência destas limitações, em geral, inviabilizavam as visitas às exposições de arte, mesmo que fosse a arte européia.

Um dos entrevistados fugiu completamente do assunto apresentado, portanto não nos foi possível perceber a intenção da resposta, pois foi extremamente evasiva.

O gráfico abaixo mostra como os professores tratam do assunto.

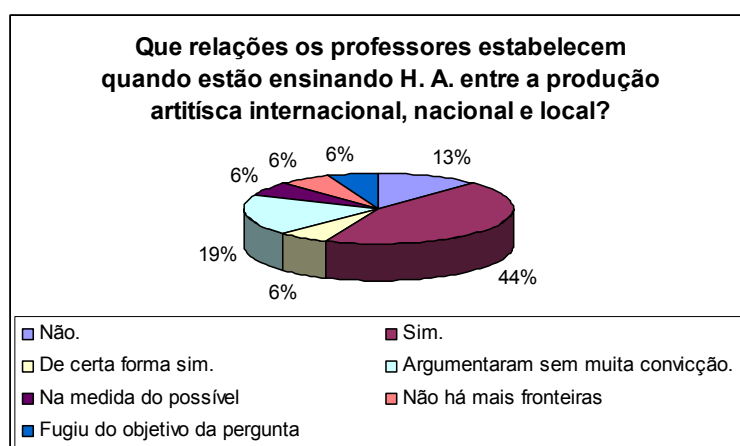


Gráfico 18 - Que relações os professores estabelecem quando estão ensinando História da Arte, entre a produção artística internacional, nacional e local,

3.10.1 - Dados relevantes com relação ao acesso à arte local e à arte internacional:

Neste tópico, ressaltamos o seguinte aspecto: o professor considera mais fácil estabelecer paralelos com a Arte internacional do que à local. Reflexo deficiência na formação cultural dos alunos em Fortaleza.

A carência de instituições com acervo de arte em geral, que foi apontado como uma grande dificuldade para atuação e desenvolvimento do ensino de História da Arte.

Outro dado a ser considerado relaciona-se com pouco tempo para a disciplina de História da Arte.

Diante dessas opiniões, consideramos que a solução imediata para amenizar o problema é trabalhar de acordo com a nossa realidade. A nossa produção não irá substituir o acervo de obras internacionais, com base na nossa vivência como professor de Arte e como artista, podemos assegurar que qualquer trabalho artístico nos permite realizar uma leitura estética. Qualquer uma obra, sem entrar no mérito de sua qualidade, se é boa ou ruim (algo que também é subjetivo), apresenta elementos de composição, de cor, de textura, de sombra e de luz, além dos aspectos sociais que fazem parte do seu contexto no momento da sua criação. A partir deles é possível realizar variados tipos de estudo, em algumas disciplinas de arte; portanto, por tudo isso que foi apresentado, é que consideramos esses dados fundamentais para a compreensão do contexto do ensino de História da Arte nas instituições de nível superior em Fortaleza.

Seguimos ampliando o leque de questionamentos a respeito dos nossos docentes. O próximo item relaciona-se com o que foi levantado anteriormente, isto é as visitas a espaços culturais durante o período das atividades da disciplina de História da Arte.

3.11 - AS VISITAS A ESPAÇOS CULTURAIS COMO PARTE DAS ATIVIDADES DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA DA ARTE

A disciplina História da Arte requer um contato com a produção artística, independentemente de época ou região em que tenha sido produzida. É fundamental para quem estude esses conteúdos ter acesso a originais para poder perceber detalhes, que os meios de reprodução não traduzem, tais como: textura, tamanho e características do processo de execução das obras. Além disto, a convivência com museus, galerias ou eventos culturais, proporciona estímulos para vários sentidos e promove uma educação estética.

A maioria dos investigados afirmou que incluem as visitas na programação das aulas de História da Arte. Com objetivo de detalhar como se realizavam essas atividades, expomos alguns depoimentos dos docentes.

3.11.1 - Dos que levam sistematicamente

A maioria dos entrevistados 56% (7) responderam que levam os seus alunos aos espaços culturais de Fortaleza. Consideram fundamental o contato direto, pessoal com as obras de arte. Essa predileção justifica-se pela possibilidade da percepção real dos aspectos técnicos e também pelas que provocam trabalhos originais. Tais sensações não são vivenciadas por intermédio de qualquer outro meio de divulgação que dispomos.

Olhe é fundamental, porque eu creio que é importantíssimo o contato direto, o contato pessoal com as obras de arte. Você conhecer uma *guernica* ao vivo, não é a mesma coisa de você ver uma reprodução num livro. Você pode ter até outros tipos de leitura por causa da tecnologia. Você aproxima a imagem, ver pincelada, repetir, gravar, pode permitir que você faça outras leituras, mas aquele momento mágico de você está diante de uma obra, de você ver um balé, de você se envolver numa peça de teatro, essa emoção não se transmite através de qualquer método de reprodução. (Prof. 1, 2008).

Outro professor declarou que, além de levar a turma aos museus, incentiva-os a procurar eventos artísticos ligados à disciplina. Entende que existe na busca, um elemento extremamente positivo para o desenvolvimento da aprendizagem.

[...] ninguém aprende nada em nenhum sentido, se não se não é pelo próprio interesse, pela própria curiosidade, embora, muitas vezes, as ofertas de manifestações artísticas, que se dão na cidade, no País, deixam muito a desejar. Então é muito difícil comprovar e planejar essas atividades, em função da incerteza, da qualidade que você vai se confrontar. Claro que há sempre material de crítica, acho que isso é fundamental. Mas é infelizmente é muitas vezes a experiência pode se tornar frustrante, medíocre. (Prof. 9, 2008).

Existem os casos em que as visitas fazem parte do programa da disciplina e também são estimuladas pelas instituições. Dois docentes afirmaram que as faculdades nas quais trabalham, incentivam as visitas técnicas, que tais atividades contam como horas-aula, portanto são exigências que os alunos devem preencher.

E essa visita básica fica dentro do tempo que nós dispomos, eu tento fazer pelo menos duas visitas técnicas por semestre. Gostaria de fazer mais, penso em fazer mais, por enquanto, tem sido possível fazer duas, a segunda visita,

já procuro as ofertas interessantes dentro das casas voltadas pra arte e cultura aqui na cidade. Tanto porque são pedidas pela a Universidade, como porque eu acho essencial. Além disso, quando se ver certos artistas *in loco*, muda-se radicalmente pra mais ou pra menos a concepção que se tem deles. (Prof. 12, 2008).

Este outro depoimento é contundente:

Não concebo um ensino de História da Arte que não leve em conta atividades além da sala de aula. Inicio minhas aulas com a agenda cultural da cidade e os principais acontecimentos. As visitas aos museus, centros culturais, galerias, exposições, intervenções urbanas contribuem para a compreensão dos conteúdos abordados como para a construção dos novos conhecimentos. Importante também o diálogo com as outras áreas de conhecimento como o cinema, teatro, dança, cultura popular, musica. (Prof. 16, 2008).

Dentre os professores que incentivam as visitas, um deles afirmou que faz parte sim, mas como uma atividade extra classe, em decorrência do diminuto tempo de aula por semana. Por isso, sempre procura trazer a prática para dentro de sala, com atividades ligadas à disciplina. Estimula o aluno freqüentar os lugares, onde acontecem as atividades culturais, porém considera mais importante do que ir a uma exposição, é estar aberto para questões plásticas do mundo.

A pobreza dos nossos espaços culturais foi vista como uma dificuldade para a realização dessas atividades. Por esta razão, as visitas são direcionadas para a área da arquitetura, e se tornaram um passeio histórico pela cidade de Fortaleza: do Passeio Público e os prédios mais modernos.

Um dado foi citado: como se processam algumas visitas, quando são indicadas para os alunos leituras sobre o tema, por meio de textos, ou algum *site*. O objetivo principal dessa orientação é evitar a dispersão. Assim o professor cria a obrigatoriedade de entrega da atividade, que depois, se transforma num ponto de discussão.

Há os que afirmaram realizar poucas visitas. 4 entrevistados, assumem este posicionamento.

Segundo um dos docentes incluídos nesta categoria, as visitas eram programadas para acontecer perto do fim do semestre, porque, neste período, os alunos já tinham alguma noção e conhecimento da matéria. Havia a obrigatoriedade da realização de um trabalho escrito, com base na análise de um prédio ou qualquer obra de arte. A receptividade dos alunos a tais atividades e intervenções e, também, a relação com as obras, eram muito boas, pois eles gostavam muito. Eram bem interessados, e os seus trabalhos eram excelentes.

Outro declarou ter receio, porque esse tipo de atividade estimula o professor, a falar muito. E se, ele não tiver cuidado poderá virar um mito, o dono da verdade, e seu “ego vai inflando”. Por tais motivos, levava mais palestrantes para dentro da sala de aula e os alunos eram constantemente estimulados para fazer as visitas.

No terceiro caso, o professor acha complicado, quando as aulas a ser dadas tratam de pinturas da chamada História da Arte européia, pois em Fortaleza, não existe um espaço com acervo de referência, com obras desse período, e, também de outros. Trabalha as visitas de acordo com as disciplinas e quando há oferta na cidade à visita é realizada.

O quarto falou de suas experiências docentes e relatou que trabalhava em instituições públicas e privadas. Nesses dois universos distintos, havia algo em comum: o desinteresse por esse tipo de atividade, pois os ricos iam pra Disneylândia e os outros não sentiam falta disto. Ela considera esse descaso como um fato muito doloroso e reconhece que, quando a visita é proposta e viabilizada, os alunos ficam deslumbrados, várias dificuldades impedem a realização de tais atividades como uma prática constante. Portanto as visitas eram quase inexistentes: “muito poucas, muito menos do que seria desejado, a não ser quando a gente promovia. Mas de iniciativa deles eu nunca fiz essa estatística” (Prof. 15, 2008).

O **não** foi respondido por 13% (2) professores. Vejamos os motivos relatados. O primeiro justificou a falta de visita aos espaços culturais como atividades da disciplina História da Arte em consequência da dificuldade de transportar os alunos.

No segundo caso, os obstáculos eram constituído pela excessiva quantidade alunos nas turmas (70). Além disso, a falta de tempo, pois raramente conseguia terminar o programa.

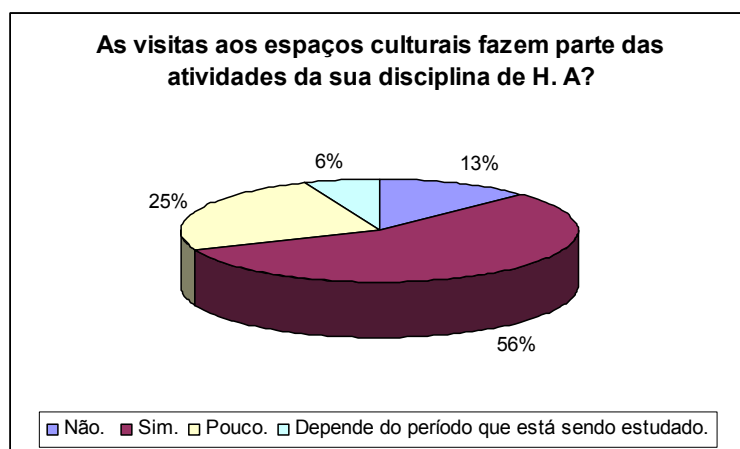


Gráfico 19 - visitas aos espaços culturais.

As visitas aos espaços culturais apareceram como parte integrante das atividades nas aulas de História da Arte, nas instituições de nível superior em Fortaleza. No entanto, encontramos nas falas dos entrevistados, várias denúncias de deficiências das nossas instituições culturais com relação aos seus acervos e a qualidade dos eventos. Há contradição nestes depoimentos. Não faz parte do objetivo de nossa pesquisa aprofundar mais este tema, portanto, encerramos as questões com relação às visitas aos espaços culturais, e trataremos dos fatores que influenciam a qualidade do ensino de História da Arte em Fortaleza.

3.12 – FATORES QUE INFLUEM NA QUALIDADE DO ENSINO DA HISTÓRIA DA ARTE EM FORTALEZA

Procuramos em nosso roteiro de entrevista, apresentar questionamentos que buscassem explicitar os fatores que influenciam a qualidade do ensino de História da Arte nas instituições de nível superior em Fortaleza. Diante dos resultados obtidos pela coleta desses dados, esperamos compreender o contexto no qual é ministrada a disciplina, após a análise dos seus pontos positivos e negativos, e poderemos ao final dessa investigação, trazer contribuições para esse campo de estudo em foco.

Vários foram os fatores citados: a ausência de livros, para pesquisas e a falta de formação específica em História da Arte dos professores, a ausência do ensino da arte desde a creche, um grande número de alunos analfabetos em assuntos artísticos, o que exige do professor realização de um trabalho “partindo do zero”, para alfabetizá-los.

A falta de aprofundamento na concepção de ensino de arte nas escolas em nível de ensino fundamental, leva ser trabalhado apenas como terapia ocupacional, sem haver nenhuma contextualização. Portanto, sem associação aos períodos históricos, ao conhecimento dessas transformações, que interagem com a arte, que foi sendo criada ao longo da história.

Tais dificuldades são agravadas pela inexistência da inclusão de matérias ligadas à arte na preparação e nas provas do vestibular. Todo esse descaso com o ensino de arte, desde as séries iniciais, resulta em ignorância sobre a área e, quando os alunos chegam à universidade, praticamente não detêm nenhum conhecimento. Tal realidade foi descrita pelos entrevistados, que demonstram acentuada preocupação com essa deficiência de formação mínima dos alunos.

Primeiro a ausência de livros, de pesquisas. E das pesquisas existem a sua democratização através da publicação do livro e tudo mais. É raro agente encontrar alguma coisa sobre nossos artistas, materiais, pesquisas. Isso é muito difícil, e quando existe não tem uma democratização efetiva. Nós não temos acessos claros sobre isso. Quanto à outra, o outro problema é o

contato direto com as obras. Nós não temos museus, equipamentos, que nos permitam você conviver com as obras. As escolas também, não têm obras de arte, e a própria cidade não tem obras de artes nas ruas. (Prof. 1, 2008).

Sentimento compartilhado pelo o “Prof. 4”: “eu só tenho pena que nossos espaços são poucos e pobres”.

O “Prof. 7” ao analisar este item ressaltou a dificuldade de se trabalhar com a História da Arte Européia, em nossas salas de aulas. Quando lecionava História da Arquitetura, trabalhava a partir de referências de edifícios que existentes na cidade, mas a nossa falta de consciência no exercício da preservação do patrimônio cultural, comprometeu essa prática, porque grande parte das construções dessa época foi destruída.

Não tem a menor condição. Esse é que é um problema dessa História da Arte, de querer trazer pra sala de aula arte européia. Principalmente a arte européia, isso é que é complicado. [...] É o drama aqui é que você não tem museus aqui na cidade, para agüentar, pra agüentar o tranco (sic), não é? Mas na arquitetura tinha a cidade, que destruíram quase toda. (Prof. 7, 2008).

Encerrando as opiniões dos entrevistados sobre este ponto, temos o depoimento do “Prof. 11”: “fica muito complicado, por exemplo, a questão de pintura renascentista, para uma abordagem desta, eu não tenho um espaço na cidade onde eu possa ministrar uma aula”.

Recolhemos um pequeno trecho da entrevista do “Prof. 12” ao se referir a duas deficiências que atrapalham a aprendizagem no ensino da História da Arte: “Então eu acho que essa ausência de preparação do público, e da própria educação, são as duas maiores dificuldades”.

A visão de que esse problema existe em nossas escolas, mas que não é uma exclusividade do nosso estado e do nosso país, está no depoimento de um dos professores:

[...] um problema muito sério na formação básica, e eu sei que esse não é um problema aqui do nosso estado, é um problema do nosso País e de outros também. Então, na formação básica, a lei ta lá muito bem elaborada pra que se cumpra, pra que haja ensino da arte nas escolas, só que as escolas

que realizam o ensino primoroso na educação básica sim, elas existem, mas a grande maioria faz um trabalho assim como nessa intenção para dizer que fizemos, colocam qualquer pessoa pra pegar esse horário destinado à aula de arte, muitas vezes é esse conteúdo, esse horário é desviado pra outro conteúdo, e aí isso vai proliferando essa falta de formação básica. . (Prof. 12, 2008).

Segundo o entrevistado, em consequência de tal deficiência de formação desde a base, o reflexo é acentuado no nível superior com relação aos conhecimentos dos alunos sobre História da Arte. É necessário realizar um trabalho partindo do zero, alfabetizando-os em arte. Raramente, é encontrado um aluno que tenha recebido que tenha tido uma boa formação, mesmo nas grandes escolas particulares de Fortaleza.

O problema é analisado como uma deficiência que é resultante da concepção de educação da atualidade, com influências fortes da televisão e da preocupação mais proeminente, a de passar no vestibular.

Eu acho que é indigência cultural. Hoje em dia as pessoas não sabem nada, aquela famosa cultura básica, que pegava um pouco de mitologia, um pouco de direito, de sociologia, de filosofia, as pessoas não mais têm mais isso. Eles vão se tornando um pouco técnicas, certo, é vão sendo educadas pela televisão, um pouco pra fazer cursinho, vestibular, e aí depois entra num curso. Não observam, não sei se é porque têm estímulos de mais, não acabam observando nada, não aprendem nada com o meio ambiente, com as coisas que elas vêem. E falta referência, pra explicar um quadro que tem um tema mitológico, você tem que explicar toda mitologia, pra eles poderem entender o quadro. Então, quer dizer é um é começo, é sempre um começo do início, é uma alfabetização para as imagens, para a mitologia, para a história. . (Prof. 14, 2008).

O “Prof. 15” considera que as pessoas estão desinformadas, no que se refere aos conhecimentos culturais: “a ignorância primeiro, as pessoas não sabem nada de nada”.

O “Prof. 13” etende que além da falta de formação do professor, o maior empecilho são outros atrativos das mídias atuais, da sociedade de espetáculos, efêmeros e superficiais. Aliando-se a todos esses meios de sedução, a falta de interesse pela leitura, na área das artes e na educação como um todo.

Outros pontos também foram ressaltados: não ter convívio com a arte, a inexistência de críticos, de colecionadores, poucas galerias na cidade, a carência de

circulação das pessoas nos locais de atividades artísticas. Tudo isso proporciona a falta de envolvimento com a arte e solidifica o sentimento de que a mesma não faz parte da vida, pois é uma atividade isolada.

Os relatos ressaltam a falta de interesse, a agudeza criativa crítica e perceptiva dos professores de História da Arte. Também houve quem considerasse que eles são profissionais muito isolados, sem incentivos, que os seus estímulos são apenas o próprio interesse e as suas vocações.

A falta de uma reflexão maior, de um grupo de estudo que procurasse rever os velhos conceitos e promover um debate em torno desses conteúdos, que estão sendo ministrados. Que essa ação pudesse unir professores de todas as instituições, historiadores e sociólogos em torno da reflexão da História da Arte. Fazer uma crítica deste conteúdo, produzir conhecimento, trabalhar de forma acadêmica e questionar a falta de uma linha de pensamento, no ensino da disciplina, porque, atualmente cada um trabalha de forma isolada e faz o que quer.

Ainda foram ressaltadas: a dificuldade de conseguir material visual, a falta de motivação e a agenda dos equipamentos culturais da cidade.

No quesito “**não sabe**”, aparecem 13% (2) docentes, o primeiro pelo reduzido contato com os colegas, não dispõe de dados para realizar essa avaliação. O segundo afirmou não conhecer quais são os programas dos outros professores, mas acha que pra ensinar História da Arte, é fundamental ter conhecimento de História. Não se pode estudar as questões culturais fora do contexto histórico. Mesmo sem maior interação com outros docentes, percebe que, por vezes, faltam mais conhecimentos na área de História.

Um docente respondeu que não tinha como avaliar essa questão, em consequência da sua pequena trajetória no campo.

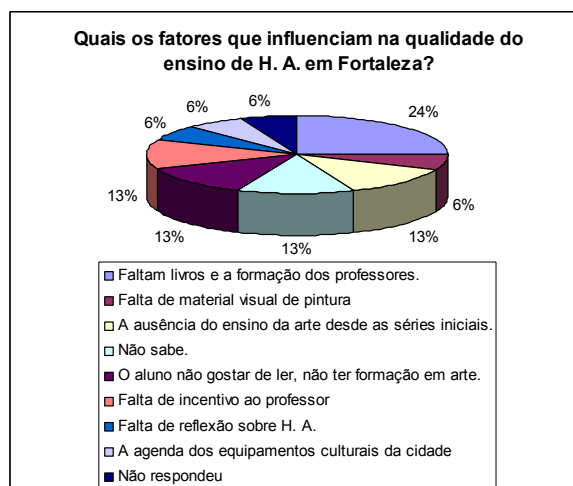


Gráfico 20 - fatores que influenciam a qualidade do ensino de História da Arte em Fortaleza.

Estes dados revelam os fatores que influenciam à qualidade do ensino de História da Arte nas instituições de ensino superior em Fortaleza. Entre os que foram citados, houve o predomínio dos pontos negativos. Certamente, para resolvê-los as soluções não são imediatas, na área educação, as mudanças são lentas e complexas, mas apesar das diversas dificuldades existentes no nosso contexto, teremos de enfrentá-los. Fecharemos agora o nosso roteiro, perguntando a respeito dos maiores desafios que os docentes encontram no ensino da disciplina.

3.13 - OS MAIORES DESAFIOS QUE O PROFESSOR ENCONTRA QUANDO ENSINA HISTÓRIA DA ARTE

Nessa última questão, o nosso foco foi dirigido para os desafios que aparecem no contexto do ensino de História da Arte nas instituições de nível superior em Fortaleza.

Quando elaborarmos esta pergunta, tínhamos como objetivo principal conhecer as dificuldades enfrentadas por cada docente, no dia a dia. No início da pesquisa de campo, houve nós, a seguinte expectativa: a existência de um universo bem diversificado, o que foi confirmado.

Algumas respostas foram bem parecidas com as do item anterior, embora apenas um docente tenha comentado a respeito dessa proximidade no tocante ao significado dos dois questionamentos. No entanto, nós os consideramos bem distintos. Vejamos alguns pontos que consideramos relevantes:

- A falta de livros sobre História da Arte no Ceará, trata-se de um item bem específico, que revela uma das nossas grandes carências na área de publicações de arte: na História, na crítica ou na produção artística.

- A carga horária, remuneração e espaço adequado. Dos três itens aqui expostos, um chama atenção, inclusive pelo o fato de apenas um professor ter se referido a ele, levando-se em consideração a sua importância para o bom desempenho da aula de História da Arte.

Carga horária, remuneração, espaço adequado, e um publico devidamente preparado. Eu ministrava História da Arte numa dessas universidades particulares, no segundo horário da sexta feira à noite. Eu disputava espaço com toda a banquinha de caipirinha que ficava em volta universidade, da faculdade. Era eu que uma vez ou outra tinha que arrebanhar os alunos. Então você tem que ter uma aula show, se não eles não ficam. [...] Então eu acho que é essa ausência de preparação do publico, e da própria educação, são as duas maiores dificuldades. (Prof. 4,2008).

A não existência de um espaço adequado, com iluminação apropriada, tela de projeção de qualidade e banco de imagens, foi percebida com uma deficiência, quando realizamos as observações dos docentes que atuam em sala de aula. Existem muitos problemas estruturais, que comprometem as aulas.

Com relação a equipamentos tecnológicos, há predominância de boa qualidade, no uso de *data shows*. Tal informação merece muita atenção, porque, à primeira vista, parece ser uma perfeita solução para regiões que não dispõem de acervos das chamadas grandes obras mundiais; mas o advento da tecnologia, para alguns dos entrevistados é muito útil, mas, criou uma ilusão de que a arte se tornou democrática na área do seu ensino, com o uso de fotografia em substituição aos trabalhos de arte. Nenhuma reprodução se compara ao original.

Na prática o maior desafio mesmo, é porque é uma ilusão. É uma cópia, assim dizem que a fotografia, a arte se tornou democrática, não é isso. Nada

substitui o original. Aí se for pegar sei lá uma pintura moderna, você mostra aquilo, mas as pessoas nunca viram, como é que eu vou saber da dimensão dos quadros, quadros imensos, quadros pequenos, todos são colocados na mesma escala.

[...] com a arte contemporânea é mais complicado, como traduzir uma instalação pra foto, se a bicha (sic) é pra você entrar, tem som, tem outro negócio ali que tem pegar, isso é complicadíssimo. Talvez o texto seja até melhor, que aí você abre e comenta, do que a coisa do mais o visual.

[...] Ainda isso eu acho aí tudo bem mesmo com o vídeo, falta da vivência, falta uns dados. Na pintura, você não tem a textura, você não tem a dimensão, você não tem a matéria, na instalação você não tem um espaço, aquele, por exemplo, do vídeo é uma imagenzinha do ponto de vista do fotógrafo. [...] E a cor no sistema da fotografia, é diferente do sistema da pintura, uma é química, e a outra é fluido, não é o qualquer químico. Aí então não traduz. (Prof. 8, 2008).

Outro entrevistado comunga do mesmo pensamento:

Você pode ter até outros tipos de leitura por causa da tecnologia. Você aproxima a imagem, ver pincelada, repetir, gravar, pode permitir que você faça outras leituras, mas aquele momento mágico de você está diante de uma obra, de você ver um balé, de você se envolver numa peça de teatro. É essa emoção não se transmite através de qualquer método de reprodução. (Prof. 1, 2008).

Entre outros obstáculos ressaltados, merecem ser destacados: as dificuldades de reconhecimento, tanto por parte dos alunos, como também das próprias instituições educacionais. Poucas valorizam, e não dão importância aos conteúdos e espaço ao formador em arte. Em consequência disso, aumenta as dificuldades em tornar o ensino de História da Arte mais atrativo, diante dos apelos do mundo contemporâneo. Sem esse apoio, torna-se muito mais difícil fomentar pesquisa, ampliar o repertório e despertar o senso crítico. Enfim construir novos conhecimentos.

Esse descaso reflete-se também no pequeno número de profissionais por instituições, o que obriga o professor lecionar vários períodos da História da Arte: a dominar os conteúdos da Idade da Pedra até o as vanguardas do mundo contemporâneo, de hiper-espaço, siber-espaço, hipertexto e intervenções urbanas.

Aliando-se a todas essas dificuldades citadas, são as poucas alternativas bibliográficas disponíveis no mercado.

Dois docentes responderam que não encontram dificuldades: o primeiro não sabe, pois como os alunos escolheram a disciplina, não foram obrigados, tem sempre boas impressões deles. O segundo diz que não tem nenhum problema, considera muito fácil trabalhar com História da Arte.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir um trabalho de pesquisa é algo que nos causa uma imensa alegria e a certeza do dever cumprido. Ao mesmo tempo, provoca uma sensação de que se trata apenas, de uma etapa que se inicia, e que este é o primeiro capítulo de uma nova investigação que se avizinha.

No final da caminhada, surgem lembranças dos nossos primeiros passos. Após o estresse das várias etapas da seleção do mestrado, encerradas as comemorações e iniciada a fase do cumprimento das disciplinas, as certezas se esvaíram como fumaça ao vento. Um mar revoltoso de dúvidas se agigantou em ondas violentas e, em muitos momentos tememos que a nossa tão frágil jangadinha não resistiria aos infindáveis temporais.

Graças a Deus! Que o mar vida não é constituído só de tempestades, pois em certos momentos navegamos também em calmarias. Mas, até encontrá-las, precisamos persistir e confiar que sempre haverá um farol aceso, mesmo nas mais tenebrosas noites. A qualquer momento aparecerá um porto seguro, por menor que seja o seu cais, em um rio, lago ou oceano. O meu foi, certamente, a História da Arte.

Investigamos as concepções e práticas de História da Arte, dos professores que atuam nas instituições de nível superior em Fortaleza. Dividimô-las em três partes referentes à Formação, Concepções e Práticas.

No que se refere à formação, a característica principal apresentada em todos os níveis é a diversidade, possivelmente motivada em função da falta de ofertas de cursos específicos em História da Arte, para preparação dos docentes em Fortaleza. Não existe entre os investigados, nenhum que detenha qualquer tipo de graduação ou pós-graduação nessa área. Os conhecimentos adquiridos foram por meio de estudos em disciplinas obrigatórias na matriz curricular dos cursos formais, ou em processos

autodidatas, nas fontes que lhes eram disponíveis. Em alguns casos, a convivência com arte no ambiente de trabalho.

O depoimento da grande maioria dos entrevistados ressalta para a falta de aprofundamento no estudo da História da Arte. Tal defasagem traduz-se na forma superficial como trabalham os conteúdos. Quem ignora os elementos da abordagem da História da Arte, reflete insegurança na atuação da docência de uma disciplina que exige um mínimo de uma formação cultural ampla e uma visão de patrimônio histórico e cultural da cidade.

A falta de segurança e as discrepâncias existentes nas respostas, decorrentes do questionamento sobre os objetivos do ensino da História da Arte, também são dados reveladores da falta de uma formação específica na área. Tudo isso foi constatado nas respostas da maioria dos entrevistados.

Fica evidente que muitos dos professores foram convidados a ministrar a disciplina, ante a carência de profissionais com formação específica e pelo desinteresse ou desconhecimento do meio acadêmico local da necessidade de um profissional qualificado. A falta de qualificação tem levado os professores a apresentar a História de Arte de acordo com os conteúdos de livros didáticos, produzidos na Europa que por motivos óbvios, em geral, privilegiam a História daquele continente. Esta postura tem gerado problemas nas aulas de campo que contam com Museus, com acervos nacionais e locais. Apesar disto, as visitas aos espaços culturais apareceram como uma atividade preferida como aula de campo, e, para alguns dos docentes é considerada como parte integrante da matriz curricular da disciplina. No entanto, as deficiências das nossas instituições culturais, com relação aos seus acervos e à qualidade de seus eventos, foram muito criticadas por vários dos entrevistados.

Há uma contradição clara neste ponto, e para superá-la, apresentamos a seguinte sugestão: trabalhar a História da Arte de acordo com a nossa realidade. A nossa produção não irá substituir o acervo de obras internacionais, com base em nossa

vivência como professor de Arte e como artista, podemos assegurar que qualquer trabalho artístico permite realizar uma leitura estética. Uma obra, sem entrar no mérito de sua qualidade, se é boa ou má (algo que também é subjetivo) apresenta elementos de composição, de cor, de textura, de sombra e de luz, além dos aspectos sociais, que fazem parte do seu contexto no momento da sua criação. A partir deles é possível realizar variados tipos de estudo, em algumas disciplinas de Arte.

Encerramos a dissertação com a sensação de que alargamos nossa visão sobre a História da Arte e sobre a formação do professor desta disciplina. Esperamos que nossos esforços estimulem outras pesquisas sobre o assunto e ajudem a qualificar a discussão sobre a formação do professor de Arte do Ensino Superior.

4 – REFERÊNCIAS

- 180 Anos de Escola de Belas Artes. Anais do seminário da EBA 180. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.
- ARGAN, Giulio Carlo. Guia de História da arte. (tradução): M. F. Gonçalves de Azevedo. Lisboa: Editorial Estampa Lda., 1977.
- BARBOSA, Ana Mãe. Inquietações e mudanças no ensino da arte. BARBOSA, Ana Mae (org.) et al; São Paulo, Cortez, 2002.
- _____. Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: UNESP, 2004.
- BARRAL I ALTET, Xavier. História da Arte. Tradução: Paulo Anderson F. Dias. 2ª edição. Campinas: Papirus, 1994. (Ofício de arte e forma).
- BAZIN, Germain. História da história da arte (tradução: Antonio de Pádua Danesi). São Paulo: Martins Fontes, 1989, (Coleção a).
- BELTING, Hans. O fim da história da arte: uma revisão dez anos depois. Tradução: Rodnei Nascimento. São Paulo: Cosac Naify, 2006.
- BURKE, Peter. A Escrita da história: novas perspectivas. (org.); tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP 1992, (Biblioteca Básica).
- CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 1998, (Biblioteca da educação. Série I. Escola; v. 16)
- DE PAULA, Francisco Sebastião. O ensino da Xilogravura em Fortaleza na década de 1990 e seus desdobramentos: a Oficina de Gravura e Papel Artesanal do Museu Arte da Universidade Federal do Ceará (MAUC). Monografia de Especialização em Arte-Educação, Curso de Especialização em Arte-Educação. Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFET-CE), Fortaleza, 2005.
- ENFLAND, Arthur D. Una historia de la educación del la arte: Tendências, intelctuales y sociales em la enseñanza de las artes visuales. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A. 2002.
- FERRAZ, Maria Heloisa C. de T, e FUSARI, Maria F. de Resende – Metodologia do ensino de arte. São Paulo: Cortez, 1999. ed. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

Guia Prático de gravura. Tradução: Filipe Antonio Guerra. China: Composição: Interouro, Ltda., 1996.

GOMBRICH, E. W. A História da Arte, 3ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1999.

HAUSER, Arnold. História social da Arte e da literatura. Tradução: Álvaro Cabral - São Paulo: Martins Fontes, 1988, (Paidéia).

IABELBERG, Rosa. Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Atemed, 2003.

LIMA, Maria do Socorro Lucena; SALES, José Álbio Moreira. Artista ou professor: o docente de arte do ensino superior do no Ceará In: José Gerardo Vasconcelos e José Moreira Álbio Moreira de Sales. (Orgs.) por Pensando com Arte. Fortaleza: Edições UFC, 2006.

LIMA, Roberto Galvão. A escola invisível: artes plásticas em Fortaleza 1928 – 1958. Fortaleza: 2004, Quadricolor Gráfica e Editora. Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em História Social III. Título.

LÜDKE, Menga. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Marli E.D.A. André. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino)

MACHADO, Gilberto. História da Educação: instituições, protagonistas e práticas In: CAVALCANTE, (Org.). et al. LCR, Fortaleza, 2005. (Coleção Diálogos Intempestivos, 27).

MARTINS, Mirian Celeste. Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.) et al; Inquietações e mudanças no ensino da arte São Paulo: Cortez, 2002.

PILLAR, Analice Dutra. A educação do olhar no Ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.) et al; Inquietações e mudanças no ensino da arte São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Tecnologias contemporâneas e o ensino da arte. Ana Mae (org.). In: BARBOSA, Ana Mae (org.) et al. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; WACHOWICZ, Lílian Anna. Formativa no ensino superior: que resistência manifesta os professores e alunos? In processo de ensinagem na universidade – pressupostos para estratégias de trabalho em aula. Joinvile: UNIVILE, 2003.

SALES, José Álbio Moreira. A cidade da SCAP: cotidiano das artes plásticas na Fortaleza de 1950 – Coisas de cidade. In: José Gerardo de Vasconcelos e Shara Jane Holanda Costa Adad, (Org.) Fortaleza: Edições UFC, 2005. (Coleção Diálogos Intempestivos).

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamentos e métodos. Tradução: Daniel Grassi, 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

WÖFFLIN, Heinrich. Conceitos fundamentais da história da arte: o problema da evolução dos estilos na arte mais recentes. [tradução - João Azenha Júnior]B 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, (Coleção a).

APÊNDICES

1 - ROTEIRO DA ENTREVISTA

- 01 - Qual a sua formação na graduação? E na pós-graduação?
- 02 - Você já lecionou em outras Instituições História da Arte?
- 03 - Você já lecionou outra disciplina?
- 04 - Você já exerceu/exerce outra função diferente da docência? Quais as contribuições das atividades anteriores para a sua ação docente, hoje?
- 05 - Na sua concepção que conseqüências são geradas pelo fato de não termos em Fortaleza cursos de formação para professores de História da Arte?
- 06 - Em sua opinião qual o principal objetivo do ensino da História da Arte?
- 07 - Você atua em consonância com qual concepção de História da Arte?
- 08 - Quais os conteúdos que você considera fundamentais em seu plano de ensino, para o desenvolvimento das aulas de História de Arte?
- 09 - Com relação à análise da produção artística no ensino da História da Arte, a ênfase está direcionada para as obras internacionais, ou a produção nacional e local também é contemplada?
- 10 - Quando você analisa uma obra de arte, leva em consideração os materiais que foram utilizados para sua execução e o contexto no qual a mesma foi realizada?
- 11 - Qual a frequência de visitas aos espaços culturais com seus alunos, e que relações você estabelece entre as exposições visitadas e o conteúdo da disciplina de História da Arte?
- 12 - Você acredita que o ensino da História da Arte interagindo com os demais componentes curriculares possa provocar mudanças significativas na formação de professores de arte e na produção cultural de Fortaleza?
- 13 - Em sua opinião, que fatores influem na qualidade do ensino de História da Arte em Fortaleza?
- 14 - Quais os maiores desafios que você encontra no ensino da História da Arte?
- 15 - Você tem algo a acrescentar?

2 - Apresentamos alguns quadros nos quais relacionamos os pontos principais a respeito da História da Arte: a trajetória do seu ensino na Europa, na América, no Brasil e em Fortaleza:

| Autor | História da Arte |
|-----------------------------|--|
| Germain Bazin (1989) | <ul style="list-style-type: none"> ● O início da História da Arte ocorreu no Ocidente, nasceu do orgulho do povo de Florença. |
| Giulio C Argan (1988) | <ul style="list-style-type: none"> ● A liberdade na interpretação dos fatos históricos permite a pluralidade de visões sobre o tema. A História da Arte é realizada na presença do objeto, deverá sempre ser interpretada e não reconstruída nem narrada. |
| Gombrich E.W. (1999) | <ul style="list-style-type: none"> ● Toda produção artística deverá sempre manter um elo com a História. Perceber a constante mudança, segundo a qual a obra contemporânea está ligada ao passado, seja por imitação ou por contradição, torna-se segundo suas características a principal chave da História da Arte. |
| Arnold Häuser (1988) | <ul style="list-style-type: none"> ● Para a História da Arte, no passado está o principal elemento de construção. O retorno do homem no tempo, não é relativo às obras realizadas, mas é a busca de motivos que tragam vantagens para suas relações sociais. ● A observação da arte do passado, como referência para a atualidade, não se dá somente pela sua valorização como antiguidade, mas pela percepção de como eram e se davam às relações sociais e como arte contribuía para seu desenvolvimento. ● Existem dois diferentes motivos dos quais derivam as obras de Arte: algumas são produzidas simplesmente para que existam, outras para serem vistas. |
| Heinrich Wöfflin, (2000) | <ul style="list-style-type: none"> ● Para a História da Arte nada há de mais natural do que traçar paralelos entre movimentos culturais e períodos estilísticos. Além da busca da identidade por meio da expressão de cada artista. ● Para a História da Arte nada há de mais natural do que traçar paralelos entre movimentos culturais e períodos estilísticos. ● As representações artísticas estão atreladas às condições sociais, materiais e técnicas de sua época. A capacidade criativa ultrapassa as condições de produção vigentes, impedindo-o de ir além por falta de recursos tecnológicos do momento. ● O processo de produção de arte nunca para de se transformar. Não existe um movimento, um estilo, uma escola, um artista que esteja |

| | |
|---------------------|--|
| | <p>imune de perder a sua importância durante a História; sobretudo, a cada momento é interpretado de maneira diferente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • No mundo globalizado a velocidade das informações com a internet, as questões políticas e outros interesses que vão muito além dos temas estéticos, interferem no campo da Arte. |
| Hans Belting (2006) | <ul style="list-style-type: none"> • A História da Arte é uma invenção de utilização restrita, para uma ideia restrita de Arte. |

Quadro 1 – Definições de História da Arte

| Época | A trajetória do desenvolvimento da História da Arte |
|--------------|--|
| Século XV | <ul style="list-style-type: none"> • Filippo Villani: a primeira referência feita a um artista por um historiador na cidade de Florença. • Ainda não existe uma História da Arte, as características dos escritos eram apenas de crônicas, se referiam à biografia dos artistas e a não conceitos de arte. |
| Século XV | <ul style="list-style-type: none"> • Ghiberti: a primeira autobiografia de um artista, relata a sua vida e suas obras. Empregou pela primeira a palavra <i>rinacque</i>, da qual mais tarde se tirará o termo Renascimento. |
| Século XV | <ul style="list-style-type: none"> • Será sobre Brunelleschi a primeira monografia escrita a respeito de um artista, por um autor não identificado. |
| Século XVI | <ul style="list-style-type: none"> • No Século XVI o estudo das artes era desenvolvido em forma de biografias, preocupação de vários humanistas deste período. |
| Século XVI | <ul style="list-style-type: none"> • A História da Arte com o objetivo de contar a história dos artistas surgirá com Giorgio Vasari. Estruturou a História da Arte, baseada numa concepção temporal – nascimento, maturidade, velhice. |
| Século XVI | <ul style="list-style-type: none"> • Pierre Monier: responsável pela primeira história universal da arte, em 1698. A primeira obra que traz o título de História das Artes e suas grandes divisões: arte assíria, egípcia, hebraica, babilônica, grega, romana, gótico, Idade Média e o Renascimento |
| Século XVIII | <ul style="list-style-type: none"> • O Conde de Cailus e Winckelmann, pioneiros da criação e da difusão da História da Arte, considerados historiadores, de acordo com a concepção atual. |

| | |
|--------------|---|
| Século XVIII | <ul style="list-style-type: none"> • Winckelmann será o primeiro a usar a expressão “História da Arte no livro <i>“Historia del arte en la antigüedad”</i>, a História da Arte era voltada para a história do belo e estava centrada na evolução da forma. |
|--------------|---|

Quadro 2 - A trajetória do desenvolvimento da História da Arte

| Época | O ensino da História da Arte na academia |
|--------------|---|
| Século XVIII | <ul style="list-style-type: none"> • Johann Winckelmann, estabeleceu os fundamentos para o seu estudo. se tornou uma disciplina acadêmica a partir de 1844, na Universidade de Berlin. |
| Século XVIII | <ul style="list-style-type: none"> • A primeira disciplina dedicada exclusivamente à História da Arte foi estabelecida em Göttingen. A partir desse período, também se estabeleceu na Basileia, Suíça, Viena e Áustria. Difundida e aceita em vários países da Europa, como disciplina autônoma. |
| Século XIX | <ul style="list-style-type: none"> • Nas universidades americanas, surgiram a partir de 1846 em Harvard, Yale em 1867, Princeton em 1882, pois todas tinham em seus currículos a disciplina, História da Arte. |

Quadro: 3 - O ensino da História da Arte na academia

| Época | O Ensino da História da Arte no Brasil |
|--------------|---|
| Século XIX | Criação da Academia de Belas Artes em 1816, e o ensino da História da Arte somente a partir de 1890. a partir desta data transformou na Escola Nacional de Belas Artes. |
| Século XIX | O primeiro titular da cadeira na Academia Imperial das Belas Artes (1870) foi o pintor Pedro Américo. |

| | |
|-----------|---|
| | |
| Século XX | Somente no início do Século XX, na Escola Nacional de Belas Artes e na Universidade do Brasil entre 1918 e 1954, surgiram professores com formação acadêmica, para a disciplina de História da Arte, formados em de Paris. |
| Século XX | No Brasil, o primeiro curso de formação em História da Arte nível de mestrado, surgiu em 1969, no Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP). O doutorado em 1980. |
| Século XX | Novos cursos de mestrado em História da Arte no Brasil: Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1985); no Departamento de História (1988) e no Instituto de Arte Universidade de Campinas (1989); no Instituto de Artes da Universidade de São Paulo (1991); no Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1992) e na Escola de Belas Artes da Bahia (1992); e um curso de especialização no departamento de História da PUC do Rio de Janeiro, em 1980. |

Quadro: 4 - O Ensino da História da Arte No Brasil

| Época | O ensino da História da Arte em Fortaleza |
|--------------|---|
| Século XX | Início do ensino de História da Arte em Fortaleza, a partir dos meados do século passado, com a criação da Escola de Belas Artes da SCAP em 1953 |
| Século XX | A Escola de Arquitetura da Universidade Federal do Ceará (UFC) criada em 1964, foi o a primeira instituição a ensinar História da Arte em nível de graduação, em Fortaleza. |
| Século XX | Na Universidade Estadual do Ceará, o ensino de História da Arte foi implantado desde 1977, no curso de Licenciatura em Música. |
| Século XX | A Universidade de Fortaleza (UNIFOR) leciona História da Arte desde 1971. |
| | A partir de 2000, outras Instituições que incluíram a História da Arte em suas matrizes curriculares: a Faculdade Integrada da Grande Fortaleza; o Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFETCE); a Faculdade do Nordeste (FANOR); Faculdades Cearenses; a Faculdade Sete de Setembro (FA7) e a Faculdade Marista no Curso Design e Moda. |

Quadro 5 - O ensino da História da Arte em Fortaleza

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)